



---

# UNA VISIÓN DEL DESENGANCHE ESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA DE QUIEN LO VIVE. UN ESTUDIO DE CASO NARRATIVO

---

Trabajo Fin de Máster



Alumna: Alba del Carmen Dodero Anillo

Tutora: M<sup>a</sup> Carmen García García

Máster en Investigación Educativa para el Desarrollo Profesional del Docente

Facultad de Ciencias de la Educación

Septiembre de 2019





---

# **UNA VISIÓN DEL DESENGANCHE ESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA DE QUIEN LO VIVE. UN ESTUDIO DE CASO NARRATIVO**

---

Trabajo Fin de Máster

Alumna: Alba del Carmen Dodero Anillo

Tutora: M<sup>a</sup> Carmen García García

Máster en Investigación Educativa para el Desarrollo Profesional del Docente

Facultad de Ciencias de la Educación

Septiembre de 2019



## ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>5</b>
<b>2. JUSTIFICACIÓN DEL VALOR DEL ESTUDIO .....</b>	<b>5</b>
<b>3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA .....</b>	<b>7</b>
<b>3.1. Concepto de desenganche, fracaso y abandono escolar temprano .....</b>	<b>7</b>
<b>3.2. Antecedentes .....</b>	<b>12</b>
<b>3.3. Causas del desenganche escolar .....</b>	<b>16</b>
<b>4. CUESTIÓN Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>19</b>
<b>5. CONTEXTO .....</b>	<b>19</b>
<b>5.1. Contexto del Instituto .....</b>	<b>20</b>
<b>5.2. Contexto del caso .....</b>	<b>22</b>
<b>6. CONSIDERACIONES ÉTICAS .....</b>	<b>23</b>
<b>7. DISEÑO METODOLÓGICO .....</b>	<b>23</b>
<b>7.1. Enfoque metodológico .....</b>	<b>23</b>
<b>7.2. Selección del caso e introducción al campo .....</b>	<b>26</b>
<b>7.3. Técnicas y estrategias de recogida de información .....</b>	<b>28</b>
<b>7.4. Temporalización de la investigación .....</b>	<b>31</b>

7.5.	Procedimiento para el análisis de los datos .....	33
8.	HISTORIA DE VIDA: EVAN .....	34
8.1.	Primer contacto con Evan: rabia y frustración .....	35
8.2.	La familia: su madre .....	37
8.3.	El colegio y sus amistades: ámbitos inseparables .....	41
8.4.	Su vida en el centro de menores: solución y tortura .....	46
8.5.	Leyendo la historia de vida .....	51
8.6.	Esclareciendo las causas de su desenganche escolar .....	55
8.7.	Conclusiones de la historia de vida .....	57
9.	CONCLUSIONES DEL TRABAJO FIN DE MÁSTER .....	60
10.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	64
11.	ANEXOS .....	68
-	Anexo I .....	68
-	Anexo II .....	78
-	Anexo III .....	80
-	Anexo IV .....	81

## **1. INTRODUCCIÓN**

En este trabajo de Fin de Máster se tratará el tema del desenganche escolar como foco principal. A través del mismo se pretende profundizar en la comprensión del fenómeno para encontrar formas más inclusivas de intervención educativa. Ello pretende contribuir a reducir los casos tanto de fracaso como de abandono escolar temprano, cuyas cifras son alarmantes dentro de un país donde las tasas de matriculación son muy elevadas. En un primer momento, tras justificar la relevancia de este estudio, se abordará qué se entiende por dichos términos en esta investigación a través de una indagación bibliográfica a partir de distintos autores y autoras. Para ello se mostrará un marco teórico que, a modo de fundamentación, recoge las aportaciones de un conjunto de publicaciones. Ello conforma los antecedentes, que suponen trabajos previos que se relacionan con este estudio.

Siguiendo una metodología cualitativa, este estudio de caso, se orienta desde un proceso de indagación a través de un estudio de caso narrativo, conformado como una historia de vida. Este pretende ser un aporte valioso de información sobre el cuál poder entender las causas de este fenómeno desde la visión de un joven que está inmerso en el proceso. Igualmente, esta investigación se propone mejorar la situación del chico y devolverle su historia de vida escrita para que pueda llegar a construirse como persona y entenderse mejor desde otra perspectiva de naturaleza distinta a la vivida hasta este momento.

## **2. JUSTIFICACIÓN DEL VALOR DEL ESTUDIO**

Siguiendo la trayectoria de las cifras del abandono educativo temprano desde el 2007 hasta ahora, con la última publicación del Ministerio de Educación (2018), podemos observar que en España ha disminuido el porcentaje de aquellas personas comprendidas entre 18 y 24 años que no han obtenido el nivel de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y que, además, no continúan en ninguna otra educación o formación. Comenzando desde el curso 2007-2008, el porcentaje de estos chicos y chicas que habían abandonado

era del 30,8%, aumentando en el curso siguiente y obteniendo así su puntuación más alta con un 31,7% porque a partir de dicho curso, el porcentaje disminuye gradualmente hasta la fecha actual con un porcentaje total de 18,3%. Visto de esta manera, puede parecer que el asunto no es tan grave, que las cifras no son tan alarmantes... Sin embargo, cuando lo comparamos con los datos del resto de países de la Unión Europea, podemos observar que España ocupa nada más y nada menos que el segundo puesto de abandono educativo temprano actualmente, solo con una diferencia del 0,3% con respecto a Malta como el país que más porcentaje posee.

Entonces, podríamos afirmar que el objetivo que se estableció según la Unión Europea para el año 2010 sobre que las tasas de abandono escolar fuesen inferiores al 10%, no ha sido alcanzado por España (Bolívar Botía y López Calvo, 2009). Y, siguiendo a dichos autores, esos índices tan altos no están justificados en este país que posee una alta tasa de escolarización o si lo están, serían por una serie de factores y elementos que podrían modificarse. Asimismo, Escudero Muñoz, González González y Martínez Domínguez (2009) también afirmaban que el objetivo de minimizar el fracaso escolar estaba parado e incluso, retrocediendo, teniendo en cuenta que en España se alcanza unas tasas de escolarización total en la educación obligatoria.

Por ello, el fracaso y el abandono escolar es un tema de gran preocupación no solo a nivel nacional, sino también internacional y así lo exponen Vázquez Recio y López Gil (2018). Entonces, se ve necesario una actuación de mejora ante esta situación que solo podría conseguirse intentando mejorar el problema de raíz y no poner parches cuando la situación ya esté sobrepasando los límites, aunque también eso pueda ayudar. Ello es una apuesta inclusiva en cuanto que pretende desentrañar los procesos inscritos en el desenganche y el fracaso escolar, asociados a la inequidad y que genera exclusión. Debería de existir una actuación con los primeros signos de desenganche escolar que vivan los niños y niñas ya que, como veremos a continuación, el fracaso y el abandono escolar es fruto de un fenómeno multicausal y progresivo que se origina distante en el tiempo.

### 3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

A continuación, esclareceremos el término de *desenganche escolar* como concepto clave de esta investigación a través de las voces de varios autores y autoras, con el fin de poder conformar una idea sobre ello lo más completa posible y dar a conocer cómo se entiende en este trabajo. Asimismo, se aportarán los significados de *fracaso y abandono escolar temprano* como conceptos estrechamente relacionados al tema que se aborda. También se aportarán aquellas investigaciones identificadas como antecedentes dentro de lo que respecta al tema trabajado en este estudio. Finalmente, se aportarán aquellas causas que son consideradas como grandes claves para la identificación del desenganche escolar, punto de inicio de lo que podría derivarse en fracaso o abandono escolar.

#### 3.1. Concepto de desenganche, fracaso y abandono escolar temprano

Según Fernández Enguita (2011), el desenganche escolar se trata de un fenómeno multiforme que afecta al alumnado en distinta intensidad y en diferentes maneras y por ello, obteniendo diversos resultados. No se trataría de algo tan drástico como “está en clase o no está”, “le gusta ir al colegio o no le gusta ir” ... sino más bien como un proceso que tiene su recorrido en el tiempo y que se encuentra antes de llegar a una situación de fracaso o abandono escolar porque ningún chico o chica, un día cualquiera, dice de repente que ha fracasado. Simplemente es fruto de un camino atrás que lleva consigo y en el que ha estado presente ese desenganche o desvinculación hacia la escuela. Así, como afirma Mena Martínez, Fernández Enguita y Riviére Gómez (2010) el fracaso y abandono escolar se mostrarían como el punto culminante de un proceso de desencuentros con la escuela y que está relacionado con diversos problemas de distinta naturaleza en los que no tiene por qué haber una intencionalidad por parte del alumnado. Simplemente las condiciones se encuentran naturalizadas por parte de las personas de su alrededor.

Camacho Ruiz (2016), nos habla del desenganche escolar como un desencantamiento donde el alumnado que lo vive va acumulando a lo largo de los cursos una serie de fracasos o rechazos en la escuela porque no se siente parte de ella, no se



encuentra identificado con su cultura, con sus maneras de ser y hacer, etc. Por lo que a estos jóvenes los lleva a desvincularse del centro física y mentalmente, viendo el abandono como una posible opción que les quita el malestar que les genera. Por esta razón, es necesario unas buenas prácticas educativas que estén relacionadas con el desarrollo de unas expectativas elevadas hacia el alumnado, así como con la mejora de su autoestima y a lo que se le debería de sumar la mejora de la convivencia (tanto escolar como de aula) para que se pudiese dar ese sentimiento de pertenencia al grupo.

Independientemente de todas las formas que pueden darse de nombrar a dicho proceso (rechazo escolar, no pertenencia, no afiliación, desvinculación, desafección escolar, etc.), Sánchez Ramos (2013) nos expone que la idea que los aglutina no deja de ser la misma. Un proceso de desencuentro y desvinculación que se va acumulando y que se da de manera progresiva. Según este autor, podríamos distinguir dos aspectos que se encuentran estrechamente relacionados. Por un lado, en estos chicos y chicas se puede ver el desapego que existe hacia la Institución escolar de manera general, ya que no representa actualmente lo que significaba antes donde ocupaba una posición más reconocida por casi toda la sociedad. Y, por otro lado, dicho alejamiento se conecta con otros problemas diversos en la vida del joven que no afectan de la misma forma a todos y todas.

Ahora bien, de todas las ideas que encierran los autores destacados, podemos conformar lo que en este trabajo de investigación se entiende por desenganche escolar. Así, se entiende por desenganche escolar el fenómeno progresivo y multicausal que se va creando a lo largo de un recorrido por la acumulación de distintas experiencias y dado por múltiples causas que se interrelacionan entre sí en la vida de la persona, provocando de esta forma, un sentimiento de “no encaje” donde se encuentra. Por esta razón, en esta investigación se toma el desenganche escolar como un punto de vital importancia que aporta indicios sobre los que actuar en la práctica educativa para que se pueda dar la mejor atención posible al alumnado que ayude a reducir los casos, tanto de fracaso como de

abandono escolar y, sobre todo, aportarle a dicho alumnado la oportunidad de afrontar la realidad siendo capaces de ser felices.

Un aspecto que debemos de tener en cuenta y añadir a las ideas que se van repitiendo en el conjunto de definiciones es el apunte que realiza Martínez Valdivia (2016) donde expone que, a veces, la desvinculación y la desmotivación del alumnado que sufre desenganche escolar puede venir de situaciones problemáticas que viven día tras día dentro de familias desestructuradas. Evidentemente, ese hecho hará que al joven le resulte más complicado llevar a cabo sus estudios de la misma forma que otro compañero o compañera que no esté en esa situación. Y como a nadie le afecta por igual estos hechos multicausales, habrá personas que lo soporten mejor que otras, pero no debemos olvidar que hablamos de chicos y chicas que están entrando o que están en la adolescencia y todavía siguen madurando cognitiva y psicológicamente.

Podemos echar la vista hacia atrás y hace unos años, no había tanto desapego en los centros como hoy en día y eso se debe fundamentalmente a dos causas paralelas y que les influye a los jóvenes por igual. La primera hace referencia a que los niños y niñas observan que un título ya no les va a garantizar que vayan a obtener un trabajo el día de mañana por lo que se cuestionan si realmente es necesario pasar años yendo a clase y estudiando si luego no van a conseguir lo que quieren. La segunda causa hace referencia a la experiencia tan aburrida que supone para algunos y algunas, al ver que el mundo tan estimulante en el que viven fuera de la escuela, no se corresponde con el que viven dentro de ella (Fernández Enguita, 2011). Entonces, no le ven la coherencia ni la utilidad de sentarse 6 horas en una mesa a estudiar y a escuchar los discursos del profesorado cuando fuera tienen un mundo lleno de posibilidades con la información que quieran prácticamente en la palma de sus manos. Dicho de otra forma, el desenganche también se asienta en la consolidación de un modelo técnico de escuela, que se conforma obsoleta y que no responde a sus intereses ni necesidades.

Con respecto al fracaso escolar y en términos teóricos, se trataría de la no obtención del título de la ESO (Fernández González y Rodríguez Pérez, 2008). Sin embargo, esta definición se queda en la superficie si se olvida las razones por las cuales ocurre tal hecho. De nada sirve cientos de publicaciones que traten sobre el fracaso escolar centrándose en sus números y porcentajes sin profundizar en la raíz de la cuestión para comprender qué es lo que está moviendo dicha situación. No se afirma que dichas publicaciones no aporten información útil, todo lo contrario. Son necesarias para poner sobre la mesa la realidad existente, pero la inutilidad se daría si no tomamos esa información para mejorar los datos y que así se pueda avanzar. Tenemos que ponerles cara a esos números y ver quién lo sufre y por qué.

Según Perrenoud (citado por Vázquez Recio y López Gil, 2018) no se trataría de un concepto que existe por pura naturaleza, sino que sería un constructo creado por la propia sociedad que procede del lugar que a cada uno le corresponde dentro de una jerarquía de excelencia y que implica una carga ideológica, así como políticas que toman decisiones sobre dicho tema. Es decir, el fracaso escolar es un término inventado para referirnos y poder categorizar a aquellos jóvenes que no se adaptan al sistema impuesto y que no siguen sus pautas y estándares. Sin embargo, muchos serán los niños y las niñas que no aportan los resultados que la escuela como sistema exige por el simple hecho de que no podrán por algún motivo u otro, ya sea cognitivo, afectivo, económico, etc. Igualmente, así lo expone Escudero (2005), quien afirma que el fracaso escolar es la situación donde se encuentran aquellos jóvenes que no son capaces de seguir el ritmo y las pautas que marca la Institución escolar a través del sistema de valores, conocimientos, capacidades y formas de actuar que rigen las normas del juego y que se establecen en base a lo que cada cultura ha considerado que se debe de enseñar por el valor que encierre. De esta manera, aquellos que poseen más facilidades en cualquier aspecto, obtendrán más éxito escolar y, por tanto, representan a los que son integrados dentro de ese círculo. Por otro lado, los que no lo logran por cualquier circunstancia, van quedándose apartados poco a poco hasta convertirse en los excluidos de la educación y que más tarde (no mucho más), les repercutirá negativamente

en los demás ámbitos de su vida futura. Sin embargo, no debemos olvidar que es la Escuela quien debería de tener la obligación y la capacidad de garantizar una educación de calidad que se adapte a la situación de todo el alumnado y no que el niño o la niña se adapte a ella con las cargas que ya soportarían.

Muchas veces no está en el alcance propio de estos niños y niñas superar dichas exigencias, siendo otros factores que les influyen los que no les ayudan llegando incluso a empeorar sus situaciones de bienestar personal, académico, familiar, etc. Por ejemplo, no es lo mismo aquel chico o chica que tenga la oportunidad de asistir a clases particulares que aquel o aquella que no pueda porque los recursos de su casa no lo permitan. Evidentemente, aquí habría una clara ventaja con respecto aquel que posee más dinero. Sin embargo, esto no debería de permitirse por la llamada justicia social que debemos de tener en mente y que según Angulo (2015), consta de tres vertientes con las que dicha justicia se convertiría en una práctica educativa. Hablamos de la justicia cognitiva, afectiva y ecológica. Aclarando las dos primeras justicias de las que habla dicho autor, la primera está relacionada, por un lado, con la aceptación e importancia de la existencia de distintas maneras de conocimiento, así como la igualdad de los y las que lo reciben y, por el otro lado, está relacionada con el derecho de todos y todas a acceder a dichos conocimientos. Por lo que entre todos y todas no debería de existir esa desigualdad y que podamos tener acceso a lo mismo. Siguiendo con la otra vertiente con la que la justicia se convertiría en práctica educativa, la justicia afectiva, reclama el derecho de desarrollar en los niños y niñas una educación emocional como parte fundamental de los seres vivos, un derecho a sentirse cuidado y protegido.

Por lo tanto, el fracaso escolar sería tanto lo comentado anteriormente, como la incapacidad por parte del sistema educativo para ofrecer una verdadera igualdad de oportunidades donde se pueda dar un equilibrio entre la educación de calidad (entendiendo por ella buenos resultados y buenos procesos de enseñanza-aprendizaje que se adaptan a la realidad de cada centro según lo que se haya marcado) y una buena formación que pueda

garantizar la participación de todas las personas en la construcción de una sociedad abierta, conjunta y necesaria (Ortiz Gutiérrez, 2010).

Con respecto al abandono escolar temprano, entendemos por ello la situación donde la población entre los 18 y 24 años no cursa ningún tipo de formación y solo poseen la ESO como máxima titulación. El concepto de abandono escolar lleva consigo el término temprano porque en la actual situación española se necesitan estudios postobligatorios para continuar en una adecuada inserción en la sociedad. Así lo expone literalmente el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018): “Porcentaje de población de 18 a 24 años que no ha completado el nivel de E. Secundaria 2.ª etapa y no sigue ningún tipo de educación-formación” (p.24).

### **3.2. Antecedentes**

Como antecedentes investigados, cabe destacar que existen pocas investigaciones que se centren en las experiencias de aquellos jóvenes que sufren este proceso de desenganche o que están en riesgo de fracaso o abandono escolar. En el Anexo I se expone un total de 10 fichas de revisión bibliográfica como ejemplo que documenta lo consultado. Se han encontrado investigaciones e informes que abordan el tema de las causas que lo provocan sin tener en cuenta las voces de las personas que lo viven (Fernández González y Rodríguez Pérez, 2008; Roca Cobo, 2010), los que detallan sus experiencias de fracaso y abandono ya en la vida adulta (Vázquez Recio y López Gil, 2018), los que se ciñen a la aportación de los datos cuantitativos del fracaso y abandono escolar, así como su análisis y repercusiones (Bolívar Botía y López Calvo, 2009; Serrano, Soler y Hernández, 2013), etc. Sin embargo, es más difícil encontrar una publicación que trate este tema de la manera en la que en este trabajo se aborda.

La gran mayoría de lo consultado que sí trata sobre las concepciones y visiones de dichos jóvenes inmersos en este proceso o con una edad relativamente cercana a lo que han experimentado, no reflejan un estudio de caso, sino que se encuentran más enfocados

a las experiencias de grupos grandes de personas. Podríamos destacar el artículo de Mena Martínez et al. (2010) donde intentan averiguar cuál es el camino que siguieron los chicos y chicas de entre 16 y más de 25 años que abandonaron el colegio antes de obtener un título postobligatorio y así observar cuáles son los motivos comunes y mayoritarios que los han llevado a dicha situación. Para ello, tomaron una gran cantidad de datos en base al expediente académico de 856 chicos y chicas de diversos colegios y contextos, junto con una serie de entrevistas abiertas. El análisis de todo ello los llevó a establecer diversas conclusiones como el establecimiento de diferentes perfiles de comportamiento según el momento del abandono, la ineffectividad de las medidas de apoyo y diversificación, la desconexión entre abandono y problemas disciplinarios, la conciencia compartida de la salida del sistema educativo como un éxito, etc.

Igualmente podríamos destacar el libro de Fernández Enguita, Mena Martínez y Rivière Gómez (2010), donde se analizan las percepciones que poseen aquellas personas (procedentes de distintos centros educativos) que acaban de sufrir abandono escolar temprano en cuanto a cómo han decidido abandonar y el proceso que han llevado. El estudio se llevó a cabo de una manera cualitativa y utilizando las entrevistas con ellos y ellas, con los directores y, a veces, con orientadores. Dichas entrevistas, también les permitió obtener conclusiones sobre la visión que poseían los docentes acerca de los motivos por los que se producía el abandono escolar temprano y que se reducían a cuatro grandes causas: las características socioculturales (zona, etnia, valor que se le aporta a los estudios...), las familias (la clase social, la situación laboral, interés, relaciones establecidas entre ellos y con el colegio...), la Institución educativa (obligatoriedad, cambio de primaria a secundaria, estancamiento de la metodología...) y el propio alumnado (falta de capacidad, desinterés, desmotivación...). En cuanto a estos jóvenes, se destacó varios pensamientos y comportamientos homogéneos en lo relativo al tema como ver la salida de la escuela como un éxito que les hace pasar a la vida adulta que tanto les atrae a dichos adolescentes, la valoración del trabajo frente a los estudios, las aspiraciones académicas casi nulas (buscando el conocimiento justo y necesario), etc.

Del mismo modo, es interesante destacar la existencia de Tesis disponibles en relación con el tema del desenganche, fracaso y abandono escolar que han sido identificadas a través de la Web Teseo. Podemos afirmar que contamos con un total de 65 Tesis Doctorales que tratan dichos temas. El concepto sobre el que más se ha publicado es el fracaso escolar con 55 publicaciones, seguido del abandono escolar cuyo número de trabajos se ve reducido a 10 publicaciones. En efecto, si se hace el cálculo, ya contamos con las 65 tesis que tratan los conceptos mencionados menos el desenganche escolar. Es decir, en lo que se refiere a las Tesis, no se encuentra absolutamente ninguna publicación que trabaje este tema concretamente en ningún sentido. Por ello, se refuerza la idea de seguir con una investigación que explore en este fenómeno como indicio que nos mostraría la necesidad de una intervención para la mejora de la situación de la persona afectada.

Con respecto al fracaso escolar, podríamos destacar aquel trabajo que más afinidad posee con la presente investigación en cuanto al enfoque que se le da al tema y sus objetivos, aunque aquí trabajamos con el caso de un único alumno y la tesis abarca un número mayor de personas. Dicha tesis es la de Martínez Valdivia (2016) en la que se analizan diversas situaciones de fracaso escolar a través de la entrevista semiestructurada en profundidad, no solo con 10 estudiantes que sufren de dicho fenómeno, sino también con 18 profesores, 10 profesores jubilados y 6 personas activas laboralmente y que experimentaron situaciones de fracaso escolar. El objetivo principal que persigue es el de comprender dichas situaciones para averiguar las causas que han derivado dichos fenómenos para poder así, establecer acciones de mejora. Para ello, se sigue una metodología de corte cualitativo de estudio fenomenológico que le va a permitir conocer las experiencias directas desde las voces de los distintos agentes implicados en el fracaso escolar. En esta investigación, se llegaron a varias conclusiones sobre los factores más importantes de las experiencias según los agentes analizados, entre ellas y centrándonos en las expuestas en base al alumnado (que es lo que interesa en esta investigación), nos encontramos con la desmotivación que poseen en cuanto a los estudios, la influencia de sus iguales que ya se han desvinculado de la escuela, la falta de apoyo por parte del

profesorado, la ineficacia (y aumento del desencuentro con la escuela) de las expulsiones escolares como medida para corregir sus conductas, el grado de complejidad de las materias escolares según el docente que las imparta, la falta de funcionalidad de los contenidos y el excesivo tiempo que pasan de manera pasiva en el aula. Por su parte, las medidas propuestas abarcan al profesorado (que sepan conectar con el alumnado y que muestren interés por ellos y ellas, ayudando a encontrar soluciones), a la metodología (que sea práctica y activa de forma que se les facilite comprender los contenidos y permitiéndoles trabajar en grupo) y a la Formación Profesional Básica (cuyo alumnado confía que funciona por poner en práctica los conocimientos en un contexto real que les estimula).

En cuanto al ámbito del abandono escolar, de esas 10 tesis, la mayoría se centran en la investigación de aquellas variables que indiquen en el fenómeno como factores del abandono escolar temprano. Solamente una de ellas trata el análisis del riesgo de abandono escolar desde una perspectiva del alumnado, aunque seguiría sin ser un modelo que encajase del todo con el sentido del estudio aquí presente porque también, incluye la visión del profesorado y de las familias como una forma de identificar necesidades educativas existentes para la prevención del fracaso escolar y el riesgo de abandono escolar temprano. Como comentábamos anteriormente, muchas investigaciones abordan el conjunto de múltiples casos y la Tesis de Álvarez Blanco (2012) está realizada a nivel europeo ya que, se toma la muestra de 121 docentes, 188 estudiantes y 140 padres y madres de nacionalidad austriaca, española, chipriota y holandesa. Para ello, la autora se vale de cuestionarios que analiza tanto de forma cuantitativa como cualitativa y de ello, observa distintos aspectos según la parte en la que nos situemos. Por parte de las familias, se extrae la preocupación que poseen con respecto al problema y la necesidad de un apoyo desde los centros escolares. Desde el punto de vista del alumnado, se puede constatar que se encuentra dispuesto a abandonar, aunque mayoritariamente se sienten orgullosos por la implicación que poseen en su entorno. Por otro lado, el profesorado muestra su necesidad por introducir nuevas metodologías de enseñanza en los colegios que ayuden a los niños y niñas



a incrementar su motivación y la mejora de sus conocimientos, así como la implementación de hábitos eficaces del estudio. La conclusión fundamental de su estudio se centra en la cooperación entre las familias y las escuelas, junto con un foco de atención hacia aquellas capacidades y potencialidades de los discentes frente a sus limitaciones. También se añade que, para llegar a ese estado, se debería de desarrollar las habilidades comunicativas y emocionales necesarias que permitan esa cooperación y entendimiento entre las tres figuras analizadas.

A pesar de todo lo reflejado, esta propia investigación tiene como máximo referente el reciente libro de Vázquez Recio (2018) donde se aglutinan las historias de varios jóvenes que sufren desenganche escolar y muestra una mirada diferente de todas las que se han investigado, coincidiendo ésta con el sentido de este estudio. En dicho libro se pone de manifiesto las voces de cada uno de estos jóvenes que están inmersos en el proceso de desenganche escolar y se narran sus historias de vida, proporcionando el valor necesario que debiesen de tener, aunque en este trabajo nos centremos en un solo caso. Además, dichas historias se van construyendo de manera conjunta entre la información que aporta el chico o la chica y el sentido que le da la persona encargada de recogerla al igual que este estudio de caso. Esto hace posible dar a conocer otra forma de mirar y de entender a la investigación en relación con el objeto de estudio porque el sujeto en sí y su singularidad es el que sobresale y se toma como protagonista sin que se le vierta la etiqueta de “portador de la causa”. Se podría decir que la propia investigación es la que está al servicio de las personas que han sido objeto de ella tal y como se pretende realizar en esta investigación, mejorar la situación de un caso.

### **3.3. Causas del desenganche escolar**

Al estar hablando sobre los primeros indicios de desapegos en la escuela, delimitar aquellos factores que influyen en su desarrollo, resulta complicado por las distintas casuísticas que se encuentran en cada caso. Incluso dentro de las causas del fracaso o del abandono escolar cuando son evidentes, tampoco es posible establecer una lista de

características que lo han provocado al tratarse de fenómenos complejos y multicausales, donde influyen numerosas variables y que no siempre afecta a todas las personas de la misma manera. Pese a ello, se podría establecer grandes bloques que engloben los ámbitos que resultan más influyentes en la provocación de dicho fenómeno. Tomaremos las causas que nos aportan tanto Martínez Maldivia (2016) como Camacho Ruiz (2016) para los siguientes párrafos, con el fin de esclarecer el término que ocupa esta investigación y poseer ideas sobre en qué poder fijarnos a la hora de abordar el caso.

El bloque de las familias se nos presenta como un aspecto fundamental en la influencia de desencuentros con la escuela, ya que transmiten a sus hijos su propia cosmovisión de la vida donde se incluiría la importancia que le dan a la educación. Aunque no sea determinante, una familia con un nivel socioeducativo bajo podría influir en que sus hijos e hijas no encuentren el suficiente y necesario sentido hacia el hecho de ir al colegio. Si la familia cree que la educación escolar no es relevante o lo toman como un simple “relleno de hueco en la mañana” por los motivos que sean, los discentes podrían tomarlo de la misma manera. Igualmente, el aspecto económico juega su gran papel porque una familia que posea bajos recursos se encontrará en una situación de vulnerabilidad que podría afectar el buen desempeño e implicación por parte de los niños y niñas. También se encontrarían en la misma situación aquellas familias que se vean excluidas por otros motivos como la raza o la cultura, ser inmigrante, pertenecer a una zona marginal, etc. Causas que deberían de ser reducidas al mínimo desde la Escuela como responsable de promover una educación igualitaria de calidad al alcance de todos y todas.

Otro gran bloque influyente deriva de la Institución escolar, la otra parte encargada de la educación de los jóvenes. Influye de manera positiva encontrarse en un colegio donde acojan al chico o chica y a sus familias desde el primer momento, donde se encuentren cómodos, donde se haga saber que son relevantes, donde se les posibilite un espacio donde puedan mostrar sus capacidades y actitudes, que no cuente con una metodología tradicional donde el alumnado no le vea el sentido (y con razón) de sentarse durante 6 horas

a escuchar al profesorado hablando sobre aspectos que no le aportan ninguna motivación y que no sean prácticos, etc. Sí es cierto que hay que cumplir con un curriculum que es impuesto y es una tarea difícil de llevarse a cabo, pero ahí entra en juego el inmenso papel del docente. Su capacidad y habilidad para realizar lo mencionado en su relación con el resto es primordial para que el alumnado no consiga desconectar de donde está y, a veces, eso se consigue con el simple hecho de tener en cuenta sus intereses a la hora de impartir los conocimientos, de preocuparse por sus vidas antes de corregir los ejercicios. El profesorado debería de conocer a su clase, los problemas por los que puedan estar pasando y aportarles seguridad y las herramientas que necesiten para que sean capaces de superar cualquier adversidad. Está claro que el centro debe de tener una buena cohesión de grupo y saber remar en la misma dirección para que se pueda dar una organización capaz de adaptarse a cada realidad educativa.

Por último, tenemos el bloque de las características personales del individuo donde influiría su inteligencia natural y su capacidad para ir haciéndola florecer con el paso del tiempo. Aunque estemos de acuerdo con ello, esta investigación se posiciona en factores ambientales frente a factores hereditarios porque, por muy mal que se le dé a un joven el estudio en general o no le guste, están ahí los apoyos familiares, escolares, institucionales... que deberían de posibilitar que, al menos, tenga una predisposición positiva ante el hecho de ir al colegio y que se encuentre apoyado en su búsqueda de lo que quiera hacer en un futuro sin necesidad de que no encuentre el vínculo con la escuela o que, incluso, lo llegue a pasar mal. No estamos hablando de un concepto utópico porque todo ello se puede conseguir a través de una mejora en su autoconcepto y autoestima, un aporte de hábitos y técnicas de estudio que concuerde con la persona, así como un incremento en su motivación con el establecimiento de metas concretas conseguibles que ayuden a su ajuste personal.

#### **4. CUESTIÓN Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN**

Para esta investigación se ha construido una cuestión de investigación principal que hace referencia a cuáles son las interpretaciones que posee un joven sobre su experiencia en el desenganche escolar. De dicha cuestión obtenemos los dos objetivos principales de la investigación que serían los siguientes:

- Conocer y comprender las concepciones de un caso que vive el desenganche escolar con respecto a varios ámbitos: el académico y escolar, el familiar, el de sus iguales e, intrínsecamente a todos, el personal.
- Devolver a la persona una narración de su historia que le ayude a conocerse, comprenderse y construirse.

Igualmente, con este trabajo también se pretende aportar información útil al tema que se aborda al exponer otro caso con sus particularidades, así como poner de manifiesto las voces de las personas que sufren de primera mano el fenómeno de desenganche escolar para otorgarles el reconocimiento que merecen. Del mismo modo, se pretende que exista una aportación que permita mejorar la situación del chico a través de las distintas intervenciones y del propio proceso de *Mentorización Social Inclusiva* en el que se contextualiza esta investigación y que trataremos más adelante.

#### **5. CONTEXTO**

Para abordar de la mejor forma posible el contexto de la investigación, distinguiremos el contexto de la zona general donde está ubicado el centro, así como el contexto propio escolar donde se lleva a cabo todas las intervenciones. Igualmente, se describirá el contexto personal del chico.

### **5.1. Contexto del Instituto**

Tras la revisión del Proyecto de Centro y conversaciones con la orientadora, podemos destacar algunas de las características del instituto para poder poner en contexto el lugar donde se enmarca esta investigación. El centro se encuentra ubicado dentro de una barriada periférica de la Bahía de Cádiz con una población de unos 5.000 habitantes y perteneciente al municipio de Puerto Real, aunque esté ligeramente separado de éste. Este hecho hace que la barriada se encuentre con cierta marginalidad geográfica para acceder a las ciudades vecinas que se encuentran a unos 5 y 8 kilómetros, respectivamente, resultando casi obligatorio tener un medio de transporte propio para una movilidad fluida o depender del transporte urbano, aspectos que se les hace más complicado a los jóvenes que viven allí y que no cuentan con el mismo ofrecimiento de ocio que pueda poseer esas ciudades vecinas. En sus comienzos, la barriada estaba compuesta por unas cuantas casas aisladas, pero la sucesiva construcción de viviendas de distintos tipos (unifamiliares, pisos de protección oficial con personas de un nivel sociocultural bajo provenientes de viviendas de rehabilitación, pisos nuevos ocupados principalmente por parejas de clase media, etc.) conforman el núcleo de población que es ahora.

Físicamente, el instituto está ubicado en un extremo de la barriada y se trata de un edificio que tiene once años desde su construcción con un diseño accesible a todo el alumnado. Consta de nueve aulas de asignaturas comunes, tres para atención a la diversidad, una de tecnología, dos de informática, un laboratorio, una clase de música, una de plástica, una biblioteca y un gimnasio. La falta de un salón de actos o sala de usos múltiples obliga a que las actividades de gran grupo o generales se tengan que hacer en el exterior dependiendo de la climatología. El número total de alumnado varía aproximadamente de 180 a 220 según los cursos y en las aulas también son irregulares pudiendo oscilar de 19 a 33 por grupo. El profesorado, dependiendo de los grupos que haya en el curso, oscila de 23 a 25 y un aspecto que le favorece es que la mayoría están adscritos de forma definitiva en el centro por lo que se facilita la cohesión de trabajo. También, se cuenta con una asociación de padres y madres que mantiene un nivel continuado de

actividades y unas relaciones de cooperación fluidas con el centro. Sin embargo, la participación por parte de las familias en la vida del centro, al margen del AMPA, es muy escasa y en muchos casos no asisten a las convocatorias generales salvo para recoger los boletines de notas una vez por trimestre. No obstante, suelen acudir a las convocatorias de la tutoría o del equipo directivo si son personales.

La Comunidad Educativa de este instituto en su conjunto se centra en los profundos cambios que suceden en su entorno social y fiel a la identidad del barrio en el que está inmerso, dentro del marco de competencias educativas, asume como parte de su idiosincrasia particular la defensa de la igualdad social y de género comprometiéndose al diseño y desarrollo de estrategias activas en contra de cualquier forma de discriminación o desigualdad por parte de cualquier miembro de esta comunidad.

En cuanto a la realidad de las familias del instituto, aunque en la tipología familiar básica de la barriada predomina la familia tradicional (ya sean en situación mayoritaria de matrimonio o en convivencia de hecho), también existe un alto porcentaje de familias monoparentales. El centro aprecia un alto porcentaje de familias funcionales económica y emocionalmente que se preocupan de sus hijos e hijas, pero que se sienten perdidos ante las problemáticas de la infancia y, sobre todo, de la adolescencia. Un número importante de estas familias manifiesta dificultades para conseguir que sus hijos e hijas adopten valores de esfuerzo personal asociados al estudio. Igualmente, se pueden encontrar familias cuyos cónyuges han sufrido procesos de separación conflictivos (a veces violentos), madres muy jóvenes que conviven en el domicilio paterno, niños y niñas que han estado en contacto con violencia o desajuste familiar y sufren bloqueos emocionales o siguen pautas distorsionadas en la resolución de sus conflictos, adolescentes que provocan situaciones difíciles porque básicamente su historia personal se caracterizó por una sobreprotección y una ausencia de limitaciones o por un abandono o negligencia que ha posibilitado que actualmente carezcan de estrategias de autocontrol personal y esto añade confusión a las dificultades de la edad. A veces se presentan casos de depresión y ansiedad en las familias ante las problemáticas

que les presentan sus hijos e hijas adolescentes y desde el Departamento de Orientación se procede con derivaciones hacia los Servicios de Salud Mental de la zona. También se dan casos de conflictos tutelares del alumnado, custodias derivadas a otros familiares de los padres (abuelas y tías principalmente) o de familias que están siendo seguidas por los equipos de Servicios Comunitarios por negligencia.

La realidad social y familiar que se ha descrito anteriormente se refleja de una manera evidente en la realidad educativa y en el devenir cotidiano del instituto, dificultando la labor docente y comprometiendo un desarrollo normalizado tanto de la convivencia como de los currículos, generando además insatisfacción en todos los sectores implicados. Como respuesta, el centro cuenta con un Departamento de Convivencia que se presenta como una estrategia organizativa innovadora. El trabajo en resolución de conflictos y en convivencia ha posibilitado reducir bastante el alarmante nivel de disrupción en las aulas con el que se tenían que manejar anteriormente y hacer posible el avance de esos desarrollos curriculares. De esta manera, la implantación de las medidas aludidas ha permitido atajar los alarmantes índices de abandono y fracaso, directamente relacionados con situaciones de desigualdad social, pero también con los déficits curriculares y con la imposibilidad de dar respuestas educativas más individualizadas mediante un modelo de acción dialógico desarrollado desde la escucha y desde su dimensión inclusiva.

## **5.2. Contexto del caso**

Evan es un chico de 14 años que está cursando segundo de la ESO por segunda vez. Sus padres se separaron cuando él todavía no había nacido. Pasó un breve tiempo viviendo en Cádiz con su madre y sus abuelos maternos hasta que la madre (quien tiene su custodia completa) se mudó con él a una barriada periférica de la Bahía de Cádiz. En toda la etapa primaria y a pesar de la inestabilidad de la presencia de su padre, no ha tenido más problemas del que podría haber tenido cualquier otro compañero o compañera, se sentía feliz y sacaba buenas notas. Al llegar a otra etapa y comenzando la ESO, empiezan a aparecer dificultades en su vida que le llevaron a tomar algunas decisiones de las que

actualmente se arrepiente y hoy en día se encuentra en un centro de menores donde odia estar. Este hecho hace que se encuentre solo ante su adolescencia, incrementándose su desenganche hacia el entorno escolar al no sentirse escuchado.

## **6. CONSIDERACIONES ÉTICAS**

El centro seleccionado quiso formar parte del *Proyecto de Mentorización Inclusiva con jóvenes en proceso de desenganche y riesgo de abandono escolar* de la Universidad de Cádiz del que hablaremos más adelante y por el cual se ha podido acceder a un centro educativo, así como a un caso concreto. Todas las familias del instituto estaban al corriente de la situación y la decisión de formar parte de ello se aprobó dentro del Consejo Escolar. Antes de comenzar cualquier intervención con el chico, se le mostró lo que era el Proyecto de Mentorización y para qué estaba yo allí, así como se le preguntó si quería formar parte del trabajo de investigación. Su consentimiento, el de su madre y el del instituto, permitió realizar el proceso de investigación en el que se protege la identificación del chico en todo momento.

Con respecto a la confidencialidad que supone la recogida de datos a través de las grabaciones de audio, la voz del chico solo se encuentra transcrita en su historia de vida bajo un nombre inventado que se usa para proteger su identidad, aunque a él no le importase que apareciese su nombre real. En el Anexo II podemos ver el consentimiento informado de la madre del chico donde aporta su aceptación con relación a las intervenciones que se lleva a cabo con su hijo.

## **7. DISEÑO METODOLÓGICO**

### **7.1. Enfoque metodológico**

Esta investigación ha optado por una metodología cualitativa que nos permitió recoger las percepciones del chico, concretamente se diseñó y desarrolló un estudio de caso



narrativo. Siguiendo a Yim (citado por Rodríguez, Gil y García, 1999) estaríamos hablando concretamente del tipo 1. Como Rodríguez, Gil y García (1999) afirman: “los diseños de caso único son aquéllos que centran su análisis en un único caso, y su utilización se justifica por varias razones” (p.95). Tal como nos indican dichos autores, encontramos tres razones por las cuales hemos seleccionado el diseño de investigación basado en dicho estudio de un caso. En primer lugar, la utilización del caso único se fundamenta en su carácter crítico, ya que nos permitiría confirmar, modificar o ampliar el conocimiento sobre el desenganche escolar. En segundo lugar, se justifica en la unicidad del caso porque estamos hablando de la visión de una persona inmersa en el hecho del desenganche escolar y dicha concepción es única e irrepetible de cualquier otro sujeto, arrojando así un valor fundamental hacia el tema. Como última justificación de la utilización del caso único, tenemos su carácter revelador, donde cada historia de cada persona releva algo distinto que es necesario tener en cuenta para su propia mejora.

Dentro de la visión cualitativa de la investigación y tras identificar que se trata de un estudio de caso, se optó por una metodología de corte narrativo donde se pudo poner de manifiesto todas aquellas variables que inciden en la comprensión del fenómeno de desenganche escolar en este caso concreto y que de esta manera, se le pueda dar voz a aquellas personas que se encuentran silenciadas bajo el manto de la desigualdad e injusticia que se naturaliza y se obvia por parte de la mayoría. Para ello y su análisis, fue clave asumir la interseccionalidad de la que nos habla Hill Collins (citado por Vázquez Recio, 2018) donde se esclarecieron las interconexiones de los diversos factores que concurren en la realidad de la persona, aspecto necesario para su comprensión y para despertar ante la naturalización de la inequidad.

Igualmente, ha estado presente la esencia de la investigación fenomenológica donde lo importante se concentra en la individualidad y en la experiencia subjetiva. En este caso, lo principal es el chico junto a su concepción de los distintos acontecimientos que concurren en su vida para que así se pueda explorar en sus significados (Rodríguez et al.,

1999). De esta manera se pudo explorar la experiencia vital del caso, su cotidianidad y la naturaleza de las causas del fenómeno del desenganche escolar para este joven. Se trata de profundizar en lo que Van Manen (1984) afirma que es el qué significa ser humano, es decir, qué significa ocupar un sitio en el mundo como un chico adolescente con estas particularidades y dificultades. Solo desde su visión podemos tomar esa información tan valiosa que no podría ser aportada nada más que por las mismas personas que están inmersas en ese proceso.

Con las características de dichos enfoques metodológicos, se aterrizó en la elaboración de la historia de vida del caso comentado anteriormente, la cual muestra las concepciones subjetivas de dicho joven en cuanto a aquellos acontecimientos ocurridos en su trayectoria vital y que han influido en su proceso de desenganche escolar, así como también se recogió las valoraciones que hace de su propia existencia en el lugar que ocupa (Pujadas, 1992). Este proceder propio del relato autobiográfico se materializó a través de las 7 entrevistas sucesivas que se programaron en base a la disponibilidad del caso que ofrecía el centro educativo.

Por la naturaleza y el sentido de este trabajo, se podría afirmar que se trata de una investigación inclusiva donde el sentimiento de pertenencia de una persona individual hacia la Institución escolar se ha visto eliminado o limitado. Desde la investigación inclusiva (y lo que pretende este estudio) se busca la construcción de la identidad, en este caso, de un joven que ha vivido una situación de desigualdad y ha estado en riesgo de exclusión en la escuela bajo el manto del desenganche escolar, por motivos que se podrán observar más tarde. Para ello, se le otorga el reconocimiento que merece la persona que vive dicho fenómeno que “lo mantiene al margen” y que, como hemos podido comprobar en los antecedentes, existe una ausencia del alzamiento de esas voces que provocan la continuación de injusticias sociales. Las bases de la investigación inclusiva permiten situar el conocimiento de la persona en su propio contexto escolar, al igual que aporta la capacidad para poder globalizar y apreciar dicha información como parte de otro conjunto

más extenso. Aspectos que no podríamos conseguir a través de un conocimiento disciplinar especializado (Susinos y Parrilla, 2013).

De esta forma, y siendo coherente con la investigación inclusiva de la que nos habla Parrilla (2010), no podemos abordar en ella una metodología que ignore y dé la espalda a esas voces que representan las vidas estudiadas y sus necesidades. Por ello, esta investigación se pone al servicio del individuo que es quien nos ofrece el conocimiento necesario y se busca una mejora en su situación de vulnerabilidad. Del mismo modo, mediante el relato autobiográfico y narrativo, se permite darle voz al joven para que se enfatice su experiencia y toda información queda a su alcance cuando se le devuelve la construcción de su historia de vida, por lo que el proceso de investigación no es algo privado ni de la propiedad exclusiva del investigador, sino que se pone a su servicio para que pueda entenderse y construirse como persona.

## **7.2. Selección del caso e introducción al campo**

La parte de selección del caso concreto e introducción al campo de investigación está realizada bajo el *Proyecto de Mentorización Inclusiva con jóvenes en proceso de desenganche y riesgo de abandono escolar* que se lleva a cabo por parte de la Universidad de Cádiz y cuyo proceder va acorde con el sentido buscado en este estudio. Dicho proyecto plantea una propuesta de acompañamiento voluntario a chicos y chicas con distintas circunstancias como un escaso desempeño académico, una trayectoria de absentismo, una escolarización deficiente, acoso escolar, falta de apoyo por parte de las familias, etc. Con dichos jóvenes que se encuentran inmersos en un proceso de desencuentros y desapegos con la escuela, la persona voluntaria adopta un modelo de mentorización (conocido como mentoría socioeducativa o acompañamiento inclusivo) en el que se establezca una concepción comunicativa dialógica para que a la persona mentorizada se le facilite la minimización y/o eliminación de las barreras que le han llevado a esa situación de desconexión escolar (Cotrina y García, 2018).

Por un lado, el centro ha sido dado por el propio Proyecto bajo sus criterios y llegadas a acuerdos con aquellos centros de Puerto Real que querían participar. Por otro lado, la selección del caso fue un proceso más mediado donde tomamos la decisión tanto quien suscribe este trabajo, como la orientadora del instituto junto con el resto de las tutoras de los cursos posibles a acceder. Para ello, estaba previsto que acudiese durante dos días en el horario de tutoría de las tres clases de segundo (dicho curso se ofreció por el mismo centro como mejor posibilidad debido al alto número de casos existentes en riesgo de abandono o fracaso escolar) con el fin de que fuese yo misma quien observase al alumnado y pudiera dar mi opinión sobre quiénes podrían ser dichos casos sin que los comentarios de sus profesoras me pudiesen distorsionar mi percepción. Sin embargo, en una primera reunión con las tutoras, se llegó al acuerdo de que estuviese en aquellas clases en las que se diese asignaturas troncales como Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Tecnología... porque de esa manera se vería realmente quién no hacía caso, quién no traía la tarea, quién estaría distraído o cualquier otro comportamiento que me llamase la atención porque, según sus profesoras, en las clases de tutoría mayoritariamente hablaba todo el alumnado y sería más difícil realizar la observación para detectar un posible caso. Simplemente se trataba de poder ver a los chicos y chicas desenvolverse en su día a día como un proceso natural, aunque no se podría saber hasta qué punto mi presencia en el aula les ha modificado de alguna forma la conducta. Por ello, todas las tutoras informaron al alumnado de quién era y qué haría allí intentando restar importancia lo máximo posible.

El motivo del por qué no me proporcionaron el caso directamente proviene de la manera que el centro entendió el proceso de Mentorización. Pensaron que sería mejor que el contacto “niño/a-mentor/a” se generase de la forma más natural posible y que en ese breve tiempo de acceso al caso se pudiese dar un vínculo de una forma más suavizada que si a ese joven le “obligasen” a estar con la persona. Desde este punto de vista, el chico se sentiría predispuesto a colaborar en el Proyecto, queriendo estar y sin ningún tipo de obligación impuesta que no ayudaría al sentido global de la investigación.

En dichas intervenciones a lo largo de las tres aulas, observaba a todo el alumnado y me fijaba en distintos comportamientos como quién no atendía en clase, quién hacía bromas todo el tiempo, quién estaba con la cabeza agachada en la mesa, quién no salía a corregir, etc. Hubo varios jóvenes que llamaron mi atención por dichos motivos y por los comentarios que me devolvían algunos cuando me acercaba a decirle cualquier cosa que me diese pie a un mínimo contacto. Con esa información previa, tuve una reunión con las respectivas tutoras junto con la directora y orientadora para que me devolviesen un feedback de lo que yo pensaba. Por parte de todas, llegamos al acuerdo de que trabajase con el caso de un chico en el que yo me había fijado y cuyas características se desarrollan en el contexto del caso descrito anteriormente.

### **7.3. Técnicas y estrategias de recogida de información**

Como técnica para esta investigación, se hace uso de la entrevista, entendiendo por ella en palabras de Rodríguez et al. (1999):

La entrevista es una técnica en la que la persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados, informantes), para obtener datos sobre un problema determinado. Presupone, pues, la existencia al menos de dos personas y la posibilidad de interacción verbal. Conforme el propósito profesional con que se utiliza la entrevista, ésta puede cumplir con alguna de estas funciones: (a) obtener información de individuos o grupos, (b) influir sobre ciertos aspectos de la conducta (opiniones, sentimientos, comportamientos), o (c) ejercer un efecto terapéutico. (p.167)

Como hablamos de un estudio de caso, solo solicitamos la información de una sola persona (del chico que vive el fenómeno de desenganche escolar) y cumpliríamos con las tres funciones mencionadas porque se recaba la historia de vida de un joven, influiríamos en su conducta para que él autorregulara sus comportamientos y pensamientos posiblemente negativos y así, estaríamos llevando a cabo una intervención educativa al estar ayudándole a encontrarse y comprenderse a sí mismo a través de una situación

mediada por una mentora. Entiéndanse las ideas anteriores en términos de acción educativa adscrita a la orientación educativa.

Concretamente, se hace uso de la entrevista en profundidad de corte informal, que según McMillan y Schumacher (2012) se orienta a través de preguntas abiertas donde se busca la obtención de los significados del sujeto: cómo concibe su realidad, cómo la explican y le dan sentido... Concretamente, se llevarían a cabo un total de 7 entrevistas de este tipo. Pero no habría nada estructurado formalmente, sino que las preguntas se dan según surgen los hechos en un ambiente de conversación informal, aunque en este caso se tenga en mente los temas o cuestiones (su familia, su contexto, el colegio, los iguales, lo académico, lo personal...) a partir de los cuales poder sacar información. En este sentido se trata de entrevistas semiestructuradas en cuanto que existen tópicos a tratar en la indagación, pero abiertos al transcurso de las mismas. A continuación, se expone una tabla con las dimensiones de esas entrevistas y su asociación con sus correspondientes atributos.

Tabla 1

*Asociación dimensiones-atributos de la entrevista*

Dimensiones	Atributos
Aspectos personales (incluyendo la familia y los iguales)	1, 2, 3, 4, 5, 9, 10
Experiencias en el colegio e instituto	6, 7, 8, 10, 11, 12
Medidas para evitar experiencias de desapegos	13, 14, 15, 16

Fuente: Elaboración propia.

En el Anexo III se pueden observar aquellas cuestiones o atributos que se pretendían averiguar, aunque como se ha comentado, no se tratan de preguntas que se les formule literalmente al joven, sino que surgen en función de la naturaleza de la situación. Se encauzaría hacia un tema u otro en base a la conversación que se esté dando en el momento

porque se pretende una conversación natural y fluida con el chico para que, de esta forma, no se coarte su expresión y pueda aportar una información más valiosa. Con dichas entrevistas, lo que buscamos es conocer la voz de la persona que se encuentra implicada en el problema, ya que es él mismo quién lo vive y lo importante son sus explicaciones. En el Anexo IV podemos ver un cuadro que resume los aspectos más importantes que, finalmente, se trataron en cada una de las 7 entrevistas.

Igualmente, debido a la naturaleza de la metodología, usaríamos la observación participante que según Rodríguez et al. (1999) estaríamos hablando de la observación como “un método interactivo de recogida de información que requiere una implicación del observador en los acontecimientos o fenómenos que se están observando. La implicación requiere participar en la vida social y compartir las actividades fundamentales que realizan las personas” (p.165). Con dicho tipo de observación, se podrá obtener un acercamiento más profundo de aquel chico en su vida diaria dentro del centro educativo y poder tener una perspectiva aumentada de sus comportamientos, expresiones... cuando se realice cualquier actividad a la que se llegue el acuerdo de llevar a cabo de manera conjunta. Por ejemplo, si a el chico le gustase leer, realizaríamos una búsqueda de posibles libros que le gustasen, leeríamos fragmentos de ellos, hablaríamos de lo que nos hacen pensar o sentir, etc. Para ello, otro aspecto importante es la observación y escucha intensa de la que nos habla McMillan y Schumacher (2012) donde se debe escuchar con todos los sentidos y ponerse en el lugar del joven para poder ver la realidad como la ve él mismo y también, llegar a entenderla.

Debido a ello, como soporte de recogida de datos, se usaría una grabadora donde se recogerían las palabras literales del chico que posteriormente se transcribirán para que, de esta manera, se pudiera construir su relato de vida de la forma más fiel posible. Igualmente, así se evitaría la necesidad de estar tomando notas en el mismo momento en el que se estaba conversando y de este modo no se crearía un ambiente incómodo que pudiera perjudicar a la recogida productiva de datos.

#### **7.4. Temporalización de la investigación**

En cuanto a la temporalización que se planteó para el desarrollo de la investigación, se propone un total de cinco meses, iniciándose en marzo y finalizando en julio. Las fases diseñadas para el desarrollo de esta investigación según Rodríguez et al. (1999) son las siguientes: preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa. Brevemente, describiremos lo que significa en este trabajo cada una de ellas:

1. Preparatoria. Esta fase abarca la etapa inicial de la investigación cualitativa donde se diferencian la reflexiva y la de diseño. En la primera se conformará el marco teórico-conceptual de los fenómenos de desenganche escolar, así como del fracaso y abandono educativo temprano. En la segunda parte, se asentarán las bases de lo que se pretende realizar con el fenómeno de desenganche y cómo se va a llevar a cabo (qué tipo de metodología es la más adecuada, quién será objeto de estudio, con qué técnicas de recogida de información, etc.).
2. Trabajo de campo. En esta fase se accede al centro educativo y comienza la recogida de información para el trabajo que se lleva a cabo de manera paciente y adaptada a las características del caso. Constaría de tres etapas: acceso al campo, recogida productiva de datos y abandono del campo. En la primera se accede de manera progresiva al caso en cuestión asistiendo durante dos semanas a distintas clases. En la siguiente etapa se empieza a realizar las entrevistas y con ellas, la recogida productiva de los datos a la vez que se van ya analizando. En la última fase, se abandona el centro y la recogida de datos, una vez que ya no aporten nada nuevo y toda información se encuentre ya recogida.
3. Analítica. En esta fase que comenzó en la anterior etapa, se lleva a cabo la transcripción de la información y se va construyendo la historia de vida del caso a medida que se van obteniendo más datos que la completan. Igualmente, se van formando grupos significativos que engloben las causas del desenganche escolar de la persona como ámbito familiar, contextual, escolar, etc.



4. Informativa. En esta última fase se culmina todo el proceso de investigación y se aportan los resultados y conclusiones finales que posibilitarán una mayor comprensión sobre el fenómeno del desenganche escolar.

Dado que la investigación y su transcurso dependían de la interacción, tanto con el centro como con la persona investigada, cabe destacar que la temporalización mostrada a continuación estaba abierta a sufrir modificaciones en la práctica con el fin de adaptarse lo máximo posible al transcurso de los acontecimientos.

FASES		Marzo				Abril				Mayo				Junio				Julio
		SEMANAS																
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1	Reflexiva																	
	De diseño																	
2	Acceso al campo																	
	Recogida productiva de datos																	
	Abandono del campo																	
3	Analítica																	
4	Informativa																	

Figura 1. Temporalización de la investigación. Fuente: elaboración propia.

Estaba previsto que se acudiese al centro dos días a la semana (lunes y miércoles) con un total de 5 horas semanales (2 horas y media cada día) realizándose las intervenciones de forma mayoritaria en la media hora de los recreos y en las horas de las asignaturas que la directora y sus profesoras han permitido al joven salir, es decir, en las dos asignaturas de “Plástica” y “Cambios Sociales y de Género”. Sin embargo, dicha práctica se redujo a la mitad en la segunda semana de intervención a petición de la orientadora del centro para que no perdiese tanto tiempo de clase. De esta forma, se acude al centro un día a la semana (miércoles) con un total de 2 horas y media según permite su horario en las mismas asignaturas comentadas y así, el chico acude a la mitad de dichas materias y no las pierde de manera completa.

En dicho tiempo, no se intentará forzar que la persona explique su visión de los acontecimientos en el plano familiar, escolar, con sus compañeros y compañeras, cómo le hace sentir todo ello..., sino que se le aportará la máxima comodidad y confianza posible para que él mismo se abra a relatar su propia experiencia. Para ello, como base de acercamiento y confianza, se creó un espacio común con el joven en el que le ayudaba a realizar trabajos manuales o le aportaba nociones básicas de boxeo en la práctica, aspectos que partieron totalmente de sus motivaciones e intereses.

### **7.5. Procedimiento para el análisis de los datos**

El procedimiento para el análisis de los datos se ha llevado a cabo a través del Programa *Nvivo 11 Plus* que está especialmente dirigido para las investigaciones cualitativas y, además, es uno de los que mejor se ajusta para trabajar con estos tipos de datos. Puesto que no existe una manera del todo correcta para su análisis, esta investigación aborda un estilo subjetivo e interpretativo. Con dicho programa podremos agrupar, encontrar y analizar aquellas palabras que más aparezcan en las diversas entrevistas descubriendo sus significados para luego, poder observar cuáles son las interpretaciones que el chico hace en referencia a ellas a través del análisis de contenido. De esta manera, se alcanzaría el objetivo

principal de esta investigación. Igualmente, con la frecuencia de todas ellas, podremos ver una nube de palabras que nos podrá aportar un ejemplo más visual.

## **8. HISTORIA DE VIDA: EVAN**

La conformación y el desarrollo de la siguiente historia de vida presenta el recorrido de un adolescente de 14 años y se referirá a sus vivencias familiares, escolares y con sus iguales, a la vez que él aporta sus valoraciones a las distintas situaciones experimentadas y cómo le hace sentir. Como último escalón del camino de esta historia y debido a la relevancia que ha tomado esta etapa para él, se expone cómo es su vida en el centro de menores de una localidad de la Bahía de Cádiz donde se encuentra actualmente. Cabe destacar que, por motivos que se irán esclareciendo en la historia, este chico debe estar 9 meses viviendo en dicho centro y ya ha cumplido más de la mitad del tiempo, por lo que saldrá ya para el nuevo curso escolar y entrar en 3º de la ESO. Pero durante el desarrollo de esta investigación, el chico se encuentra repitiendo 2º curso de la ESO.

El protagonista, al que llamaremos Evan para proteger su anonimato, representa una voz que no ha sido escuchada cuando lo necesitaba y que ahora se muestra firme y furiosa ante cualquier situación que él considera injusta. Este caso es el claro ejemplo de la normalización del “mirar hacia otro lado” y del “dejarlo pasar” cuando se podía atisbar los primeros indicios de desenganche escolar por parte de todas aquellas personas responsables de su educación y, como podremos observar a lo largo de su historia, es este joven el único quien sufre las consecuencias luego. Ese desenganche que todo el mundo ignora consciente o inconscientemente, alegando como motivos la falta de recursos, de tiempo, de motivación, la falta de capacidad para enfrentarse a la situación, la tranquilidad personal... hacen que Evan sea un niño no escuchado, olvidado poco a poco por el sistema educativo. El sentir esta situación le llevó a desvincularse totalmente de su instituto hace un año, cuando ya no iba al centro para nada más que para pelearse con sus compañeros y compañeras de clase en busca de que lo expulsasen. Sin embargo, tras su paso por el centro

de menores, ha retomado sus estudios con más fuerza que nunca y con ganas de seguir para conseguir su objetivo, que es llegar a ser enfermero. Por todo lo que ha tenido que pasar y por saber seguir estando de pie y seguir luchando, su nombre proveniente del griego (que fue acordado de manera conjunta entre él y yo) representa a un joven guerrero, una persona que lucha y supera las adversidades cueste lo que cueste<sup>1</sup>.

En los siguientes apartados veremos cuáles han sido todos aquellos aspectos que han influido en la vida de Evan, cómo los ha experimentado desde su propia voz y de qué manera esas vivencias le han influido en su proceso de desenganche escolar. Así como también se aportará hasta qué punto le ha servido que se le devuelva su propia historia de vida para identificarse y construirse como persona.

### **8.1. Primer contacto con Evan: rabia y frustración**

El primer contacto que tuve con Evan bajo el Proyecto de Mentorización comentado anteriormente y dentro ya del proceso de mis intervenciones con él (sin contar las dos semanas que estuve haciendo acto de presencia en su clase junto al resto de sus compañeros y compañeras) fue un contacto centrado en una discusión que le acababa de pasar con su profesora de Física y Química. Ella creía que había copiado en el examen porque sacó un papel y según él, eso no había sido así porque a él no le hace falta copiar. Él relata que se trataba del número de teléfono de un amigo que apuntó en un papel y lo sacó una vez entregado el examen. Añadió que esa profesora no le caía muy bien y viceversa. Él intentó hablar con ella, aunque no le hizo mucho caso y le dijo que se lo contaría a la mujer que se encarga de hacerle un seguimiento en el centro de menores. Todo esto lo contaba nervioso, andando de un lado hacia otro del despacho y quejándose exaltadamente de lo que pasaba. Mostraba totalmente su preocupación porque, si dejaba que eso pasase, el centro lo penalizaría con no ver a su madre un fin de semana. Desde ese mismo momento,

---

1. La idea de nombrar de esa manera se toma de la historia de vida de Eunice del libro de Vázquez Recio, R. (2018). *Hacia una literacidad del fracaso escolar y del abandono temprano desde las voces de adolescentes y jóvenes. Resistencias, «cicatrices» y destinos*. Universidad de Cádiz.

Evan no deja de repetir que siempre es él quien sale perdiendo en todo lo que sucede, muy a menudo, sin tener la culpa de nada. Se le podía notar que pensaba que todo el mundo estaba en su contra y que nadie hacía nada por él.

Cada vez que pasa algo acabo *catando* yo. Siempre en el centro de menores le cuentan algo malo y no entiendo por qué le cuentan cosas malas cuando yo estoy en defensa propia y siempre en el centro acabo *catando* yo (Entrevista a Evan 1, 2019)<sup>2</sup>.

Intentando darle una solución a ese problema, le dije que podía volver a hablar con la profesora implicada cuando la viese y demostrarle que él había estudiado, proponiéndole que le preguntase, por ejemplo, oralmente cualquiera de las preguntas. Le pareció buena idea y me dijo que eso haría, así que practiqué con él cómo le iba a hablar porque pude ver que era muy impulsivo, de esas personas que dicen lo que se les pasa por la cabeza de un modo muy brusco. Tras ello, y una vez que se calmó un poco, intenté profundizar en el por qué creía que todos estaban en su contra, a lo que me respondió con el tema de su madre. Llevaba 4 meses esperando que saliera el juicio para poder vivir con ella y según él, no le hacían caso. «Quiero estar ya con mi madre y no me hacen caso. Necesito estar con ella y nadie me hace caso» (Entrevista a Evan 1, 2019).

Estaba claro, desde el primer día, que Evan sufría un profundo sentimiento de frustración hacia casi todo lo que le rodeaba. Desde su visión, no había situación problemática en su vida que no fuera culpa de personas externas que quisieran fastidiarle. Por todo lo que estaba pasado, él tenía claro que no era feliz. Él lo sabía y sentía que todo estaba en su contra, que por ello era incapaz de avanzar. Sin embargo, no era capaz de ver más allá de su frustración, quería lo que le hiciese sentirse contento de manera inmediata y se enfadaba por no poder conseguirlo. Todos esos sentimientos que le hacían sentirse tan resentido debían esconderse en su pasado y desde ahí comenzamos nuestro viaje para descubrirlo.

---

2. Las citas que aparecen en este apartado son transcripciones literales de las distintas entrevistas llevadas a cabo para construir su historia de vida.

¿Ellos no entienden que un niño necesita ya ser feliz o qué? ¿Es que no piensan en ello? Igual que todos quieren ser feliz, yo también. Que me escuchen ya, chiquillo. Es que desde que estoy en el centro no he vuelto a reírme por ninguna cosa, ¿de qué me iba a reír? Si es que allí no soy feliz. Nadie mira por la felicidad de la gente. El juez como tiene la suya... le da igual. Que se hubiera metido él en el centro sin su familia, a ver qué pasa... (Entrevista a Evan 2, 2019).

## **8.2. La familia: su madre**

Evan nació hace 14 años en Cádiz. Vivió allí junto a su madre y sus abuelos maternos hasta que cumplió los dos años y se trasladaron a una barriada periférica de un pueblo de la Bahía de Cádiz porque se encontraban en un piso de alto nivel económico que costaba un precio que no podían pagar. En ese nuevo lugar las casas eran más baratas. Se compraron dos pisos, uno para él y su madre y otro, para los abuelos. Cuando murió su abuelo, a los dos años de estar en esta nueva barriada, alquilaron la casa donde vivían y se fueron a vivir con su abuela. Este hecho no tuvo una gran repercusión en su vida, porque la muerte cercana no le permitió conocer apenas a su abuelo. Tampoco asentarse en su nueva casa, que le gustaba más que aquella donde se volvieron a trasladar. Su madre trabajaba como enfermera en un Hospital de Cádiz hasta hace unos tres años, cuando le concedieron la incapacidad laboral por el trastorno bipolar que padece. Por aquel entonces, cuando Evan era pequeño, estuvo en la escuela de infantil y pasaba parte del tiempo que trabajaba su madre con su abuela y con ella hacía actividades habituales para un niño pequeño. «Íbamos a la calle, a dar una vuelta, también íbamos al parque y jugábamos al fútbol» (Entrevista a Evan 3, 2019). Aunque de vez en cuando se iba unos meses a Madrid a visitar a su otro hijo, el tío de Evan, por lo que su abuela era un poco intermitente en su vida.

Se podría decir que el padre de Evan siempre ha estado en un segundo plano de su vida. Cuando se enteró de que su pareja estaba embarazada, la dejó y se marchó dejándole a la mujer la custodia completa de su hijo. Sin embargo, Evan le visitaba dos días a la semana y fines de semana sueltos. Declara que este es un hecho que nunca le ha afectado

demasiado porque nació, creció e hizo su vida normal junto a su madre. Su familia eran ellos dos y eso le gustaba, no necesitaba a nadie más.

Evan: A mi padre lo veía martes, jueves y algunos fines de semana hasta que cumplí 10 o 11 años y el juez me dijo que podía hacer lo que yo quisiera. Entonces, yo decidí no ir a verlo. Prefería quedarme con mi madre, siempre he estado con ella solo y con él no estaba a gusto. Iba a su casa y nada... jugaba si eso a la *Play*, pero ya está. No me gustaba estar con él.

Investigadora: ¿Has pensado alguna vez en retomar tu relación con él?

Evan: Sí y no. Sí porque sé que es mi padre, pero es que lo que yo quiero es estar con mi madre siempre (Entrevista a Evan 4, 2019).

Esta podría ser una de las primeras causas en la vida de Evan que le llevaron a la situación de desenganche escolar que experimentó, ya que su madre se convirtió en la piedra angular de su vida. No existía otra figura que le aportase estabilidad u otro apoyo al que acudir ante cualquier situación cotidiana en la vida de un niño como enseñarle lo que ha aprendido en el colegio, mostrarle las notas, hacer planes juntos, contarle lo que ha pasado cuando viene del colegio llorando, etc. Y no podemos saber hasta qué punto, si su padre estuviese viviendo con él, cómo hubiese sido todo de diferente. Aunque el hecho de no estar con su padre no le ha causado una gran preocupación durante la Primaria y actualmente, tampoco.

Investigadora: Cuando pasó la pelea, ¿te dieron la opción de ir a vivir con tu padre?

Evan: No. Tampoco querría, pero por tal de ser libre sí.

Investigadora: Si fuera por ti, porque tú quisieras... no irías con él, ¿no?

Evan: No... (C.I: hace un gesto de indiferencia)<sup>3</sup> (Entrevista a Evan 6, 2019).

Para todo aspecto de la vida de Evan y más, solo estaba su madre, esa mujer que ejercía distintos roles, esa persona que le ayudaba en todo y siempre estaba para su hijo.

---

3. C.I: Comentario de la investigadora.

Sin embargo, su vida empezó a cambiar cuando él entró en 1º de ESO, cuando a su madre le diagnosticaron la bipolaridad.

Mi madre me tuvo que dejar de hacer muchas cosas, la verdad. Antes bajaba conmigo a la calle, me ayudaba a hacer la tarea y lo que tuviera cuando llegaba del colegio, merendábamos, íbamos al cine, a dar una vuelta a Cádiz, todo el día en la calle después de hacer las tareas... Por eso yo iba tan bien en Primaria, pero cuando le entró la enfermedad como que se acabó todo (Entrevista a Evan 5, 2019).

Aunque tomamos el fenómeno del desenganche escolar como un proceso multidimensional, el hecho de que su madre enfermara podría ser el que más se destaca en cuanto a la provocación del desapego en la vida escolar de Evan. Hablamos de un chico que vivió durante los 12 años de su vida poseyendo todas las atenciones y cuidados de su madre y, de repente, una enfermedad se los arrebató. Casi sin avisar, ya no eran ellos dos solos, sino tres: él, su madre y su nueva enfermedad que llegaba para ir separándolos poco a poco. Y él mismo reconoce las carencias que sufría comparadas con su antigua vida que para Evan era mucho más cómoda y feliz.

Investigadora: ¿En qué cosas te hubiese gustado que tu madre se preocupase más?

Evan: Que saliera a la calle. Antes estaba acostumbrado a salir bastante y de repente... pues ya no (Entrevista a Evan 6, 2019).

Fue un golpe muy duro en su vida, en el momento que justo se enfrentaba al nuevo reto de pasar al instituto y tuvo que asumir ciertas responsabilidades que, hasta ahora, nunca había tenido como encargarse de las tareas domésticas o estar al cuidado de su madre. «Cuando yo veía que estaba enferma y no tenía ganas de hacer las cosas de la casa yo iba y se las hacía, cosas como fregar o barrer y ahí tenía yo 12 años» (Entrevista a Evan 5, 2019). Evan, como es normal pensar, no lo pasaba nada bien conviviendo con ello y se revelaba inconscientemente en aquel momento ante el hecho de no poder estar como antes ni tener la misma relación con su madre, sin su apoyo incondicional en todo lo que hacía.



Mi madre unos días está bien de ánimos y otros está mal y claro, eso lo vivo mal. No me gusta que mi madre tenga esa enfermedad. Eso me afectaba. Yo creo que cuando mi madre no podía estar pendiente de mí, yo se lo hacía pagar portándome mal (Entrevista a Evan 4, 2019).

Evan empezaba a no hacer caso en ciertos aspectos que antes eran supervisados por su madre, como a no hacer los deberes, a faltar días sueltos a clase, etc. La madre intentaba que su hijo fuese al colegio, pero todo esfuerzo se quedaba en el intento, ya que su enfermedad no le permitía poseer los mismos ánimos que antes y muchas veces, desistía. Hasta que Evan empezó a faltar de forma continuada y ese faltar en días sueltos se iba convirtiendo poco a poco en faltar semanas entrando así en una espiral de absentismo, peleas en el instituto las pocas veces que iba y malos comportamientos en casa con riñas cada vez más fuertes con su madre.

Mi madre me decía que fuera al instituto que así iba a tener un futuro, pero yo no le hacía caso. No sé por qué me portaba mal... es que me obligaba a venir aquí y no me gustaba. A ella se lo decía, pero me dijo que era obligatorio venir (Entrevista a Evan 4, 2019).

Sin embargo, Evan también afirmaba que muchas veces faltaba al colegio, no por estar en casa más “tranquilo y cómodo” sin hacer nada, sino por ayudar en la casa porque sabía que a su madre se le hacía muy cuesta arriba llevar una casa hacia delante. «Cuando faltaba al colegio yo estaba en mi casa y ayudaba a mi madre. A veces me quedaba solo por ayudarle, la verdad» (Entrevista a Evan 5, 2019). Esas responsabilidades y esa carga que Evan soportaba le hacían querer cada vez más la vida que tenía antes y más crecía su rencor hacia la situación que le había tocado soportar. Cuanto más se revelaba, más culpable se sentía, más quería estar con su madre, más faltaba y más se daba cuenta de la nueva situación por lo que se encontraba en un bucle repetitivo que se iba alimentando de la rabia y de los malos comportamientos que no dejaban de mostrar un grito de socorro y de incapacidad para poder salir de ese círculo. Grito que nadie podía o sabía escuchar en esos momentos.

### 8.3. El colegio y sus amistades: ámbitos inseparables

Su época en la Primaria la recuerda de forma feliz con mucha añoranza, estaba a gusto con sus compañeros, sacaba buenas notas y le gustaban sus profesores porque se preocupaban por él. «Recuerdo mucho a mi tutor de sexto, era muy bueno y muy simpático conmigo» (Entrevista a Evan 4, 2019). En resumidas cuentas, se sentía cómodo y le gustaba ir.

Iba bien en el colegio y sacaba buenas notas, me gustaban los profesores... En aquella época era todo mejor, tío. Sexto de primaria fue mi mejor curso, en verdad, la mejor clase que he tenido en mi vida. Nos hartábamos de reír todos los días, quedábamos todos los días mis amigos y yo, bajábamos a la calle, empezamos a hacer cosas de... más o menos de esta edad (Entrevista a Evan 4, 2019).

Como la gran mayoría de los chicos a esa edad, Evan iba al colegio y era feliz. En esa época su vida en casa era como siempre, su madre estaba bien y no tenía más preocupaciones que pasárselo bien con sus amigos. «Con mi grupo de toda la vida he hecho de todo... cosas que nunca había hecho. Íbamos a la playa, al cine, dábamos vueltas por Cádiz, nos quedábamos a dormir en casa de uno... Siempre estábamos juntos». (Entrevista a Evan 6, 2019). Dichos amigos formaban una parte muy importante en la vida de Evan porque los conocía desde los tres años en la escuela infantil de la barriada. Siguieron con él durante la misma escuela y con ellos y ellas, su familia crecía. Ya no eran solamente su madre y él, había otras personas que se preocupaban por él, que le apoyaban y arropaban dentro del fuerte vínculo que suponen las primeras amistades y que le acompañaban desde siempre.

Sin embargo, esta feliz etapa se torció cuando llegó al instituto. Ese tránsito de la Educación Primaria a la ESO fue otra de las causas potentes en la vida de Evan. Para él todo cambiaba. Había nuevos profesores y profesoras que no le gustaban, había asignaturas más difíciles de aprobar, nuevo horario, etc.

Noté el cambio de sexto a primero en la hora de levantarme, en la dificultad... los profesores me ayudaban más o menos, unos sí y otros no. La única que me gustaba fue mi tutora de primero y el año pasado ya se fue de este colegio (Entrevista a Evan 4, 2019).

Y, sobre todo, su grupo de amigos de toda la vida se iba rompiendo. Evan no concebía ir al instituto y tener una nueva vida (que no le estaba gustando nada) sin ese grupo de amistad que le había aportado seguridad en todos los años pasados. Ir a clase se volvía una tarea tediosa y sin sentido para él.

Cuando entré en primero de la ESO nos separamos todo el grupo, cada uno por su lado, cada uno tiró por donde quiso y era el mejor grupo de mi vida... Eran 4 niñas y 7 niños contándome a mí y muchos ya se cambiaron a otro instituto. Me gustaría recuperar esos momentos con la gente que los pasé, pero ya es imposible. Uno está en un grupo, otro está en otro, dos están en el mismo y yo estoy en otro. Me gustaría volver con ellos, pero es que ya es imposible, ya cada uno va por su camino (Entrevista a Evan 4, 2019).

La particularidad del sitio donde vive Evan hacía que muchos jóvenes se cambiaran a otros centros escolares de Cádiz, ya que en esta barriada solo existe un único instituto y muchos padres y madres los cambiaban para tener más opciones educativas. Ante tantos cambios, había un niño de 12 años que se quedaba solo poco a poco, sin ningún tipo de ayuda ni herramientas para afrontar lo que estaba pasando, sintiendo y sufriendo. A este hecho se le sumaba el diagnóstico de la enfermedad de su madre que pasó justo cuando él estaba en Primero de la ESO, por lo que empezó a flaquear en los estudios y aunque, le costó muchísimo pasó a segundo. «Cuando dejó de ayudarme en todo yo estaba en primero de la ESO y ese curso lo pasé regular... y bueno, me quedaron bastantes. Pero las recuperé en verano y en segundo es cuando ya empecé a no venir nada» (Entrevista a Evan 5, 2019). Sin embargo, en ese curso ya no pudo soportar más la situación que le rodeaba y en la que se veía inmerso día tras día, empezó a ser absentista y tuvo que repetir.

Evan: Yo en primero de la ESO he pasado dificultades que nadie, ningún niño, ha pasado.

Investigadora: ¿Por qué?

Evan: Me quedaron 7 y luego en septiembre las aprobé todas. Y esas dificultades a cualquier niño... no se las deseo a nadie.

Investigadora: ¿Tú solo sin ayuda?

Evan: Yo solo. Las saqué adelante. Pero ya en segundo me quedaron 11 y recuperé 9, pero me quedaron Matemáticas y Sociales y con esas dos no se puede pasar, sino hubiera pasado. Me dieron la enhorabuena cuando repetí la verdad. Me dijeron: “Te has esforzado, sigue así que llegarás lejos” (Entrevista a Evan 6, 2019).

Mayoritariamente, hacia sus profesoras y profesores, muestra una gran indiferencia porque los compara con los que tenía en su “época dorada” de Primaria y no considera que éstos sean tan buenos ni que estén tan pendientes de él como lo solían hacer los otros.

Evan: El lunes iba bien y el martes... ya está. Todos los problemas por culpa de la de matemáticas. El lunes estaba ilusionado porque la orientadora me dijo “vas muy bien”, pero la otra...

Investigadora: ¿Crees que te tiene como “el niño que se porta mal”?

Evan: Mi tutora sí. Después de eso que me dijo la orientadora, le pregunté a mi tutora. Le dije: “¿voy bien?” Y me dijo: “sí, sí... bien”. Así, dejando a entender que voy mal. Y no es justo porque me echan por cosas que no he hecho sin darme una advertencia ni nada y me voy porque si no, me ponen un parte... (C.I: se refiere a un documento escolar que informa de una infracción o falta de disciplina) no tengo más remedio (Entrevista a Evan 3, 2019).

Con respecto a las asignaturas, Evan muestra una total falta de valoración hacia aquellas materias que no le gustan o que los docentes hacen que no le guste. «Me gusta y me interesa la Física y la Química que son las que me valen para ser enfermero, pero es que la profesora que lo da no me gusta nada... contesta siempre muy cortante y es muy malaje» (Entrevista a Evan 4, 2019). Principalmente, son las asignaturas de Lengua y Matemáticas las que no le gustan y las que menos aprecia y valora. No es de extrañar que esto se deba a los docentes que las imparten, en el caso de la asignatura de Matemáticas, a la profesora que no le cae nada bien.

Evan: Las Matemáticas no sirven para nada... Yo es que no las valoro. ¿Para qué voy a valorar yo Matemáticas? Para qué me va a valer hacer cuentas... (C.I: hace un gesto de rechazo con la cara).

Investigadora: Si manejas los números y entiendes esas cuentas, ¿no crees que te engañarán mucho menos en la vida?

Evan: Si, anda ya... eso lo hago yo con una calculadora.

Investigadora: ¿Vas a estar siempre con una calculadora en la mano? Cuando vayas a comprar, por ejemplo...

Evan: Eso lo hago yo de mente, más o menos... Vale eso es importante, pero para qué quiero yo una raíz cuadrada, una ecuación... para qué quiero yo eso. ¿Para qué quieren enseñarme el área de un polígono? ¿Yo necesito saber eso? Lo único que vale es sumar, restar, multiplicar y dividir. Y Lengua... para qué vale el análisis sintáctico ese... es que no tiene sentido nada y no me interesa (Entrevista a Evan 6, 2019).

O en el caso de Lengua, al profesor que, desde la percepción de Evan, hace que una asignatura tan importante como esta se vuelva una repetición de ejercicios tan obsoletos como monótonos. Una vez más, se está olvidando el aspecto significativo (y por qué no, lúdico) que es tan potente en el aprendizaje del alumnado y que hace, realmente, que un chico pierda el sentido de lo que está haciendo y, por lo tanto, de su utilidad para la vida presente y futura.

Evan: El de lengua es que es muy pesado, no nos deja divertirnos ni un día y siempre está dando lo mismo. Ayer no paró de corregir y yo paso, me daba igual que se harte de corregir, siempre me quedo dormido porque es una tontería.

Investigadora: ¿Qué te gustaría hacer a ti en Lengua para que no fuera tan aburrido?

Evan: Por lo menos leer... solo corregimos, escribimos y hacemos métrica todo el rato. Análisis sintáctico. Y para qué quiero yo saber en la vida el análisis sintáctico si no vale para nada en la vida (Entrevista a Evan 4, 2019).

Esta pérdida del sentido en algunas materias e incluso de la ilusión por el aprendizaje a través de las metodologías tradicionales y monótonas hace que muestre un desapego hacia lo escolar hasta tal punto que, debido a la carga que ya mostraba Evan por su madre y por la pérdida de su grupo de amigos, siempre encuentra algo por lo que discutir y estar en desacuerdo en las clases. De hecho, con la profesora de Matemáticas (y su tutora), es la docente con quien más problemas tiene. Cada semana aparecía un nuevo enfrentamiento con ella por cualquier asunto que luego, la mayoría de las veces, no tiene mayor importancia.

Siempre son por tonterías (C.I: refiriéndose a los enfrentamientos que tiene con la profesora). El jueves pasado porque me dieron tarta y la probé en la clase. Me dijo (C.I: su tutora): “para fuera con un parte”. Los profesores me rayan tela, te lo juro. Siempre metiéndose en tonterías y qué he hecho yo, chiquillo, si yo no he hecho nada. Estoy tranquilo, pero me raya. Me da coraje que me pongan cosas y yo no he hecho nada, cojones... ¿o a ti no te raya que te pongan un parte sin haber hecho nada? Es que no he hecho nada, te lo juro por mi abuela (Entrevista a Evan 5, 2019).

A Evan, este tipo de situaciones le alteran y le hacen exteriorizar esa rabia contenida de la que hablábamos en un principio. Ese “enfadado con todo” se muestra cada vez que aparece en su camino el más mínimo asunto problemático en el instituto con sus profesoras y, por supuesto, junto a su pensamiento de no tener culpa de nada y de ser terceras personas las responsables de su intranquilidad mental y de su fastidio.

Siempre, cada vez que me voy de permiso me pasa algo aquí, tío (C.I: en el instituto) y ya me estoy cansando de esto. Cada vez que tengo algo, siempre es con el instituto, seguro. Si estuviera en mi casa no pasaría nada, se lo explicaría a mi madre lo que ha pasado y le daría igual. Me castigaría por algo grave, pero un parte por hacer cosas de niños... es que a ellos qué más les da (Entrevista a Evan 5, 2019).

Sin embargo, esta irritabilidad que Evan siente hacia lo más mínimo que ocurre y que se exalte demasiado por situaciones que no tienen mayor importancia tiene su por qué. «Me he venido abajo por una tontería de estas... pero para mí no es una tontería porque un

parte allí lo cuentan como retroceso educativo y son 10 días sin salir de allí» (Entrevista a Evan 5, 2019). Dicho aspecto se desarrollará con más detenimiento en el siguiente apartado que se ha realizado por la importancia que ha supuesto para hacer cambiar el rumbo de su vida.

#### **8.4. Su vida en el centro de menores: solución y tortura**

Esta situación explicada hasta ahora, donde cada momento de cambio muestra totalmente indicios de desenganche escolar no tratados por parte de nadie, hacían que la vida en casa de Evan fuera insostenible. Y una pelea entre ellos dos y el novio de su madre (que actualmente no mantienen ninguna relación) hizo que se encendiera la mecha hacia algo inevitable que la madre no podía soportar por más tiempo.

Yo estaba viendo la tele y me la quitaron por la cara. Me dijeron que me acostara y no tenía sueño porque eran las 10 de la noche o las 11 y no quería. Entonces me empezaron a insultar y ya me empecé a cabrear... Vino el novio, me pegó un cachetazo, le insulté y le empujé y mi madre me empezó a pegar a mí y ahí yo me defendí. Le pegué una patada fuerte..., pero fue en defensa propia. Es decir, salieron ganando ellos y yo salí en defensa propia (Entrevista a Evan 4, 2019).

Con “salieron ganando ellos” Evan se refiere a que la madre, desde ese momento decidió denunciar a su hijo alegando el hematoma que le hizo. Esa denuncia hizo que Evan viva durante 9 meses en un centro de menores alejado de su casa donde ya lleva 5 meses.

Investigadora: ¿Para qué crees que te han puesto 9 meses en el centro?

Evan: ¡Para joderme!

Investigadora: Sabes que no actuaste bien y que no llevabas un buen camino..., ¿crees de verdad que todo lo que hacen es para joderte?

Evan: No, pero 9 meses... yo quiero estar con mi madre ya. Ya he pagado por ello con los 5 meses que llevo, chiquillo. Es que 9 meses, ¿sabes? Están *colgados*...

Investigadora: ¿Lo consideras demasiado tiempo?

Evan: Por un lado, sí y por otro no. Porque soy un niño y es mucho para mí y por otro, es que la *cagué* y lo que le hice a mi madre no está bien (Entrevista a Evan 6, 2019).

Allí Evan ha podido experimentar de la forma más brusca posible el mal camino que no le llevaba a ningún lado, porque esa pelea se produjo cuando ya había un recorrido atrás de malos comportamientos y absentismos por parte de Evan. La pelea fue el detonante final para que su madre no aguantase más la situación y se inclinase por denunciarlo y que se lo llevaran. La madre, tal vez tomara esa decisión porque no poseía las fuerzas ni los recursos necesarios para hacer que Evan volviera al instituto y que se acabase con las olas de malos hábitos en casa.

Lo que es seguro es que Evan odia su vida en dicho centro porque solo puede ver a su madre de manera muy restringida. «En cuatro meses solo he visto a mi madre en dos permisos de ida (C.I: dos fines de semana) y solo cuando me porto bien. Llevo mucho tiempo sin ver a mi madre y me siento mal... disgustado» (Entrevista a Evan 2, 2019). A pesar de ello, Evan expresa incondicionalmente su deseo por estar viviendo con su madre porque afirma que se ha dado cuenta del camino que llevaba no le llevaba a ningún sitio y que ha cambiado. «Si pudiese estar ahora mismo en cualquier sitio, estaría en mi casa con mi madre. Seguro. Ahora me dan la libertad y me dicen: “vete al sitio que tú quieras” y me voy con mi madre, con ella, seguro» (Entrevista a Evan 2, 2019). Lo dice cada día con sus palabras y sus acciones, con su preocupación extrema cada vez que se da cualquier situación escolar en la que la tutora pueda contar un mal comportamiento a su encargada en el centro de menores.

Y no solo vive con la carga de ver a su madre solo en contadas ocasiones y cuando se porta bien, sino que la vida que llevaba en casa se le acabó. Ahora estaba completamente solo y con unos hábitos que nunca había tenido antes.

Evan: Para que no me bajen puntos allí tengo que estar callado todo el día sin hacer nada. Mira, me levanto a las 6 de la mañana como un perro, a las 6 de la mañana así llamando a la



puerta fuerte. Despertando a todo el mundo. Me vengo aquí, estoy aquí. Me llevan para allá, como. De 3 a 4, dormir. Después hora de estudio, merienda, salida a dar una vuelta. Llego, me ducho, ceno y a las 10 me mandan al cuarto. Y no podemos tener ni móvil ni tele ni nada en el cuarto, aburrido. Encima la habitación es compartida y es una mierda y las camas son incomodísimas. Estoy amargado ya...

Investigadora: Si pudieras ponerle una palabra a tu vida en el centro, ¿Cuál sería?

Evan: Amargura.

Investigadora: ¿No hay nadie en el centro que te apoye?

Evan: De los educadores, nadie. Me defienden cuando hay problemas con los niños de allá, pero en cosas de instituto nunca me han defendido. Siempre les dan la razón a los de aquí. Y mi madre seguro que hablaría, daría la cara por mí ante el colegio. Seguro... (C.I: se derrumba y empieza a llorar). Te lo juro, mi madre daría la cara por mí, les diría que yo no he hecho nada malo, hablaría para que no me castigasen, me diría que no pasa nada... pero esta gente sí. Esa gente no piensa en nada, nada más que quieren joderte y a mí me han jodido todo. Es que la del centro... ¿por qué no puede dar la puta cara por mí una vez? Decirle a la profesora que no hay motivos, que ella no me echaría de clase. Pero no y no, le da la razón... ¿Por qué? porque yo haya hecho lo que haya hecho... y no haya venido al instituto, ¿ya me tienen que quitar la razón? Yo no tengo por qué *catar* y es que llevo ya tanto tiempo sin ver a mi madre que ya es que no... (Entrevista a Evan 3, 2019).

Evan debe convivir con una serie de preocupaciones impuestas y él no puede hacer nada más que aguantar y esperar a salir del centro, aspecto que le hace estar en el instituto en un estado de preocupación, rencor y negatividad.

Otra cosa que me fastidia es que podría tener llamadas (C.I: con la madre) si tuviera dinero porque, mira, las llamadas valen dinero y antes sí llamaba, pero ahora me tengo que comprar unas gafas y como me las tengo que pagar yo... me han congelado el dinero y no puedo hacer las llamadas. Y no lo entiendo. También tengo la cosa esa de que... me preocupo por ella porque ¿y qué pasa si le pasa algo? Si le pasa algo malo, que a todo el mundo le puede pasar, yo no lo sé (Entrevista a Evan 2, 2019).

El centro le ha obligado indirectamente a llevar una vida en la que debe estar atento a cualquier movimiento que haga en el instituto para que no le quiten los puntos que posibilitan ir a estar con su madre en casa un par de días.

Evan: Esto va por puntos. Con tres ceros ya te quedas sin puntuar y no te dejan salir de permiso. Si me ponen uno o dos ya sé que me voy a venir abajo porque no me sale la media. Si no tiene importancia por qué lo tiene que contar, si no tenía ni parte ni nada. Le he hecho la tarea todos los santos días y ayer incluso me expulsó y hoy se la hice. Le llevé los ejercicios. Encima me pide una tiza y yo soy el tonto que le voy. Es que no.

Investigadora: ¿Dirías que tu vida está condicionada...?

Evan: ¡Jodida! Jodida... Mi vida son puntos para poder ver a mi madre y el instituto me trae problemas allí. Antes era mi madre y el instituto, pero es que ahora ya ni el instituto. Mi vida ahora depende de que yo salga y mis puntos. Como si no tuviera vida, vamos... (Entrevista a Evan 3, 2019).

En el instituto debe estar en un estado de alerta todo el tiempo. Prácticamente toda la vida escolar de Evan gira en torno a conseguir que su tutora y ninguna otra profesora no le cuente nada sobre las discusiones que tiene con ellas a la chica encargada de su seguimiento en el centro, porque de ello depende que le puedan dar o no el permiso de fin de semana para ir a ver a su madre.

Evan: (...) confío en ella un montón (C.I: refiriéndose a la orientadora del instituto), pero de las cosas que hago se chiva.

Investigadora: ¿No crees que es por ayudarte?

Evan: Claro, pero eso no me ayuda porque me perjudica a mí en el centro (Entrevista a Evan 2, 2019).

Evidentemente, el hecho de vivir en el centro es algo que le afecta en todos los ámbitos de su vida diaria: en la relación con sus iguales, con su madre, tanto en su vida en el instituto como psicológicamente. «Eso (C.I: el estar en el centro) me desconcentra en

todos lados. Voy a un lado y, muchas veces, no sé ni dónde estoy ya, te lo juro. Vengo a mi barrio y ni me lo conozco ya. He estado 4 meses y me parecen 4 años» (Entrevista a Evan 2, 2019).

Todo lo que a Evan le ha tocado soportar y vivir de esta forma ha hecho que se dé cuenta de que no podía estar faltando a clase y tratando mal a su madre, aunque ese es un hecho que se podría haber evitado sin que se llegase hasta tal punto donde este joven sufre tanto.

Yo era malo con ella, no me portaba bien y ella se aferraba a eso, se tenía que aferrar a eso (C.I.: cuando la madre le denunció). Yo antes no era un niño decente y en el centro he cambiado, pero antes el instituto ni lo pisaba. No me gustaba. Y a ella no le hacía caso y pasaba de ella, no iba cuando me decía de venir al instituto y a veces la he insultado también... (Entrevista a Evan 4, 2019).

Sin embargo, a lo largo de mis intervenciones con él, hay veces que a Evan la situación le supera y le hace querer tirar la toalla por cualquier inconveniente que le surja en el colegio como cuando le llama la atención su tutora y él cree que va a hablar con su encargada en el centro de menores.

Evan: Paso ya de este instituto, ya no vengo más. Siempre acabo con problemas por culpa de la gente. Y es que siempre que tienen tutoría pasa algo, sin motivos, pero pasa. Siempre acabo *catando* yo, chiquillo. Y siempre tienen que tener tutoría cuando yo tengo un permiso por delante, no se la pueden dar otra semana... Es que, dios chiquillo, qué coraje me da. Y como pierda este permiso voy a perder este que viene y el de feria encima...

Investigadora: ¿Cuántos permisos te han quitado en todo este tiempo?

Evan: Ninguno, pero porque he sabido superarlos. Pero que ya no tengo más ganas, que no tengo ganas de estar con calamidades y a lo justo, hermano. Que yo quiero vivir bien sin tener preocupaciones ningunas. Ahora estoy todo el día: “tengo que puntuar” preocupado, así *to rayado* por lo mismo. Que no me da la gana... Siempre están igual... Si saben que me quedan 9 días para ver a mi madre, lo saben. Y van a hacer lo que sea la orientadora y mi tutora para

que me quiten todo, chiquillo. Que no pueden contar nada bueno, tienen que contar lo malo... (Entrevista a Evan 3, 2019).

Pese a todas las situaciones desagradables que tiene que vivir en y por el centro y lo mal que lo pasa, él es consciente de que su entrada en el centro de menores ha sido positiva porque le ha ayudado a darse cuenta de que su vida debía de cambiar por el bien de su familia y de él. «Que no le deseo a nadie lo que me está pasando a mí... pero el centro me ha venido bien para darme cuenta de cómo estaba antes... de que así no se es feliz» (Entrevista a Evan 6, 2019). Evan ha comprendido la importancia y el valor de asumir la responsabilidad de ir al colegio. «Ahora que ya he recuperado los estudios, no los quiero volver a perder» (Entrevista a Evan 6, 2019). De esta manera, y a pesar de todo los obstáculos que ha tenido que superar, podrá encauzar su camino hacia un nuevo rumbo donde vuelva a ser feliz, tanto en casa como en el instituto.

Si viviera con mi madre cambiaría toda mi vida, vamos, que sería feliz otra vez. Podría salir entre semana, algunos días, podría jugar a la *Play*, estaría con mi madre feliz, estaría con mis amigos todos los días, quedaría con ellos para ir al instituto, me acostaría a las... un poco más tarde, desayunaría con cubiertos... Que eso me da igual que no sea importante, pero comería con cosas que no son de plástico. Estaría con mi familia... yo que sé, un montón de cosas. Cambiaría mi vida por completo, volvería a ser mi vida de siempre. Mi vida de antes no era feliz, pero ahora sí que puedo serlo. Antes me portaba mal y no venía al instituto y me hacía infeliz yo mismo. Las cosas que yo hacía en mi casa... con lo que yo veía sufriendo a mi madre y sufría yo... y así no era feliz. Ahora estoy en el centro y estoy cambiando, pero quiero estar en mi casa ya. Vivir la idea de que no estoy con mi madre... eso me ha hecho cambiar... (Entrevista a Evan 2, 2019).

## **8.5. Leyendo la historia de vida**

Toda esta historia contada y creada desde la propia voz de Evan se le ha devuelto para que la pudiese leer y expresar cómo se siente, reflexionar sobre ella, pensar de qué aspectos se ha dado cuenta ahora que es más consciente de lo vivido, etc.

Cuando he leído lo que me has dado he sentido alegría y, por otra parte, tristeza. Por las partes malas tristeza y por las buenas, alegría. Las partes buenas serían cuando superé los cates en primero, cuando vivía feliz con mi madre de pequeño... y de lo malo destaco cuando a ella le entró la enfermedad y cuando entré en el centro. He visto que he aprendido bastante comparando la idea de faltar todos los días antes y ahora, que estoy viniendo y me esfuerzo por aprobar... Me siento mejor así (Entrevista a Evan 7, 2019).

Evan se sintió totalmente identificado con lo que estaba leyendo, se reconocía en el papel y a medida que iba leyendo y señalando con el dedo decía frases sueltas como: “es verdad, es verdad...”, “esto lo digo yo mucho”, etc. Se reafirmaba en sus palabras dichas y reconocía sus errores cuando hablaba con rabia principalmente en las situaciones de conflictos con sus docentes. Evan, ahora que reconoce y entiende su recorrido, lo acepta. Su aceptación hacia su historia de vida le aporta un gran paso al poder seguir avanzando, dejando su ira y rencor del pasado atrás, sabiendo que esa no es la mejor opción para tener una vida más positiva y feliz.

Evan: Me he reconocido como persona en la historia, todo me identificaba y me sentía más reflejado a medida que iba leyendo. Era como si leyese cosas sobre mí que son verdad, pero que no me planteaba antes. No sé explicarlo exactamente...

Investigadora: ¿Hay algo de lo que te hayas dado cuenta leyendo tu historia?

Evan: Sí, muchas cosas... No sabía lo que tenía antes. Me he dado cuenta de lo que tenía cuando era feliz, lo mal que me portaba antes y mi madre no lo merecía... Leyendo lo del centro me ha hecho tener más ganas de salir, de seguir viniendo al instituto y sacarme el curso para sacarme lo que yo quiero que es ser enfermero. Tampoco era yo consciente de cómo me afectó lo de mis amigos en esos momentos... ni todo en verdad, pero ahora entiendo que son cosas que pasan, no tiene la culpa nadie... hay que aceptarlo así (Entrevista a Evan 7, 2019).

Evan destaca dos hechos fundamentales en su vida que le influyeron en su desapego progresivo hacia el instituto: la enfermedad de su madre y la pérdida de su grupo de iguales, aunque él mismo no sepa aportar una razón clara y específica que lo explique todo. Y es que, no la hay. Aquí se pone de manifiesto el marco interpretativo que rodea todas aquellas

situaciones que, no en su individualidad por sí mismas, sino en una interacción e interdependencia constantes, provocan los factores del desenganche escolar en este chico.

Para que dejase de venir al instituto, *pff...* no sabría decir una cosa exacta del porqué, pero lo que más me dolió fue los problemas que tenía en casa con la enfermedad de mi madre y lo de mis amigos, que ya no me gustaba estar en el instituto... Vivir todos los días con eso, no sé, todo me hacía que no me gustase venir. Pero ahora sí que vengo más animado y puedo hacer las cosas de otra manera con mi madre (Entrevista a Evan 7, 2019).

Se ha considerado relevante que Evan nos explique desde su propia voz y experiencia qué le hubiese servido a él para minimizar o frenar ese desapego que sentía hacia el colegio en esos momentos de absentismo y de problemas en casa. Esto nos aporta ejemplos de prácticas educativas que se pueden llevar a cabo en el centro para actuar con los primeros indicios de desenganche escolar. Principalmente la escucha que le ha faltado y un círculo donde sentirse apoyado. Aquí se pone de manifiesto la inmensa importancia que supone que estos jóvenes se encuentren con una persona competente externa al centro (que no sea ni amigo, ni docente) que le pueda aportar la seguridad y el apoyo de sentirse escuchado.

Investigadora: Cuando no querías venir a clase y tenías problemas en casa, ¿qué te hubiese ayudado que hubiera en el instituto? Tanto para seguir viniendo como para animarte, para afrontar la situación por la que estabas pasando...

Evan: Me hubiese gustado en esos momentos que hubiera más salidas, excursiones para poder despejarme de casa sin tener que ir a clase o mejores profesores que me preguntasen cómo estaba cuando me veían, que se preocupasen por mí de verdad en vez de pedirme los ejercicios que habían mandado.

Investigadora: ¿Crees que en esos momentos te hubiese ayudado una persona externa al colegio como estoy yo aquí? Una persona con la que pudieses hablar lo que te pasaba, cómo te sentías... sin que fuera necesariamente un profe.

Evan: ¡Pues claro! Si hubiera tenido algo así hubiese estado yo mucho mejor, no es que hubiera faltado menos, es que directamente no hubiera faltado. Contarlo todo y soltarlo es

que es mucho, se siente uno como aliviado, ¿sabes? Si hubiera tenido como ese apoyo antes... no sé, hubiese sido todo diferente a lo mejor (Entrevista a Evan 7, 2019).

Por último, y para cerrar esta historia, se comentará desde la visión de Evan qué le ha aportado mis intervenciones con él, el apoyo que se le ha proporcionado junto con consejos para aceptar el pasado y afrontar la situación que está viviendo para poder volver a una vida tranquila psicológicamente donde no haya más resentimiento por lo ocurrido.

Investigadora: ¿Crees que ha cambiado algo desde que yo vengo aquí?

Evan: Sí, claro. Desde que tú vienes he mejorado los comportamientos en la clase, ya no tengo tantos problemas como tenía antes que me llamaban la atención, me echaban... ya hemos avanzado y eso no me pasa. Ahora estoy en clase más calmado y no me pierdo nada.

Investigadora: ¿Y para qué crees que te ha servido?

Evan: Esto me ha servido para corregir mis errores, para no poner baches a las cosas como hacía antes... lo que tú me dijiste. También, no sé, han sido muchas cosas en verdad... me has defendido, me has dado muchos consejos que los he cogido y me ha ido bien. Me ha servido que alguien estuviera conmigo y que me escuchase, la verdad (Entrevista a Evan 7, 2019).

Como he podido comprobar, Evan ahora es una persona que se encuentra mucho mejor consigo mismo y ya no se encuentra enfadado con todo como lo encontré en el comienzo de mis intervenciones, ni piensa que todas las personas que le rodean están en su contra. Este es un aspecto fundamental que ha superado para que pudiese avanzar en su camino, ya que eso le impedía cambiar su mentalidad y pensar que podría superar todo aquello por lo que ha tenido que pasar. Igualmente, he podido observar que era una persona que se ponía los obstáculos él mismo antes de empezar a solucionar cualquier asunto (principalmente las discusiones con sus profesoras) y actualmente ese aspecto ha cambiado por completo y ya tiene una predisposición positiva hacia la solución de los acontecimientos futuros. Por ejemplo, antes decía que él sería incapaz de sacarse un idioma para poder obtener la carrera de enfermería. Sin embargo, ahora pregunta cómo se lo puede sacar, qué dificultades tiene, planea cómo podría conseguirlo, etc. Por todo ello, las

intervenciones con él han sido positivas en la mejoría de la situación de Evan, tal y como él mismo lo cuenta.

## **8.6. Esclareciendo las causas de su desenganche escolar**

Muchos han sido los factores conexiónados entre sí los que han provocado que Evan acabase en el centro de menores como culminante de un largo proceso de desapegos hacia el instituto y todo lo que tenía que ver con él. Lo que es seguro es que la mirada de estos jóvenes nos aporta un valor que ninguna otra persona nos podría dar por mucho que supiera del fenómeno o quisiera. Y es que se trata de la propia persona la que nos cuenta su visión de lo que ocurre, un chico que lo sufre y experimenta en primera persona, por lo que el entendimiento de la desvinculación se enriquece totalmente. Y no solo eso, sino que se mejora su situación con las intervenciones que se llevan a cabo con el joven y de esta manera, se ayuda a reducir los casos que se podrían derivar en abandono o fracaso escolar.

Como hemos podido comprobar con el caso de Evan, resulta prácticamente imposible encontrar una o varias causas que le llevaron a la situación en la que se encontraba, que lo expliquen todo por sí mismas. Podemos destacar unas razones sobre otras, en función de la relevancia que ha tenido para la persona que es quien siente la experiencia de primera mano, pero todas y cada una de ellas se encuentran interconectadas e influyen unas sobre otras durante todo el proceso. Por ello, debemos mirar todo ese marco desde una perspectiva mucho más amplia para poder comprender cómo es el fenómeno del desenganche y poder actuar sobre él para mejorar la situación de estos jóvenes quienes resultan ser los que “les toca” pasar por ello, cuando no debería de ser así. Debería haber un sistema educativo que realmente garantice que ningún niño o niña tenga que llegar hasta tal punto insostenible como ha pasado con Evan. Para ello, es un aspecto clave tomar la perspectiva interseccional de la que se habló anteriormente en este trabajo para que de esa forma se evite ese “mirar hacia otro lado” y ese “dejarlo pasar”, para que se encare la situación surgida. Por lo menos, desde las Instituciones educativas como su deber hacia la educación y formación de personas íntegras en todos los aspectos posibles



de su vida y no solo en el plano cognitivo. Porque, a veces, parece que se olvida (y sobre todo en la etapa de Educación Secundaria) todo aquello que tiene que ver con la atención emocional hacia al alumnado y que, como hemos podido comprobar con este caso, muchas veces es más importante que todo lo demás debido a que, si no se encuentran bien como personas, difícilmente lo harán como alumno o alumna.

Sin olvidar su interseccionalidad, podríamos destacar tres grandes bloques como variables que han influido de manera significativa en la vida de Evan y en su desapego con lo educativo. Tenemos el bloque familiar y contextual, el del grupo de iguales y el bloque educativo.

El hecho de que solo estuviese su madre para atender todas las necesidades de Evan es determinante porque en el momento que a ella se le diagnostica su bipolaridad, todo apoyo que recibía se reducía drásticamente y no había nadie más que pudiese cubrir esas demandas. Su única vía de escape era aquel grupo de amigos que le había acompañado durante toda su Primaria. Pero el hecho de su ruptura por el contexto en el que se encuentran (sus familias los cambiaban a centros de Cádiz) hace que Evan vaya perdiendo el sentido de ir a un instituto totalmente nuevo donde el profesorado no cumple con sus expectativas de preocupación hacia él como en el otro colegio. Ante esta situación tenemos un chico que se siente totalmente desprotegido con cargas familiares, que no le encuentra el sentido a nada de lo que estudia ante su falta de utilidad en la vida profesional y que, además, nadie le aporta ninguna herramienta ni recurso para poder afrontarlo. No se está responsabilizando al instituto porque, muchas de las veces, al centro le es imposible atender a todos de la mejor forma posible con tan pocos recursos. Y concretamente en este instituto están volcados en la educación de su alumnado y hacen todo lo que pueden. Sin embargo, se invita a la reflexión porque, a mi parecer, la elección de trabajar como docente es una decisión que se debería de tomar de manera concienciada y por vocación, ya que se trata de una de las profesiones más comprometidas por el hecho de tener la responsabilidad legal y moral de llevar a buen puerto la educación y formación completa e íntegra de

muchas personas a la vez. Como una opción válida para Evan y como una salida, empieza a faltar porque todo lo que vivía le estaba haciendo que no quisiese pisar el colegio y así era. De las pocas veces que iba, se peleaba con sus compañeros de clase para así conseguir una excusa fácil ante el hecho de no querer ir al instituto. Todo aquello que le rodeaba le creaba en él una pérdida del sentido hacia el centro que, junto con los malos comportamientos por el rencor de no tener la vida tranquila que poseía antes, estalló finalmente en la entrada al centro de menores.

Ahí es cuando se dio cuenta del camino que llevaba y, principalmente, de que tenía que cambiar y volver a encontrar el sentido. Sin embargo, sus acciones negativas hicieron que, de cara al profesorado, Evan fuese un chico problemático y cuando volvió a ir a clases obligado por el centro de menores, él sentía esa apatía que le transmitían los docentes y simplemente, asumía su rol. Hasta que las intervenciones con él hicieron darse cuenta de lo que llevaba dentro y que otro camino era posible. Esta historia se concluye con una reflexión final. ¿Hacía falta que un niño entrase en un centro de menores y que sufriera tanto para que nos diésemos cuenta de que necesitaba ser escuchado?

### **8.7. Conclusiones de la historia de vida**

El análisis de la información ha hecho posible que podamos esclarecer un poco más lo que ya se ha tratado a lo largo del relato de la historia de vida. Dado que para ello se hizo una clasificación en base a distintos ámbitos como la familia, la vida escolar, la relación con sus iguales y su vida en el centro de menores como parte importante en la conformación de su identidad, los datos han mantenido dicha estructura en cuanto a su clasificación. Además de añadirse lo referido en cuanto a lo reflexionado una vez leída su propia historia de vida porque aporta información valiosa en cuanto a su evolución como persona dentro de mis intervenciones con él, que ese era otro de los objetivos propuestos. A continuación, en la figura 2, se puede comprobar los distintos nodos en los que se clasificó la información en base a frases, párrafos o diálogos de las diferentes entrevistas.

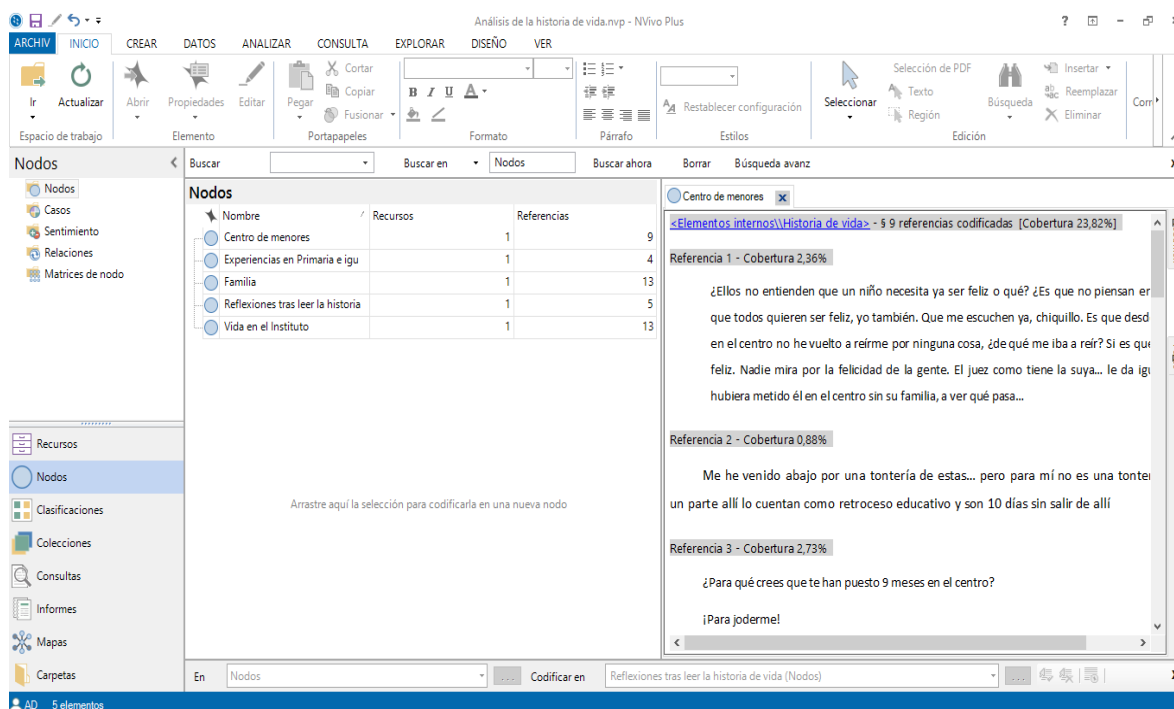


Figura 2. Selección de nodos usando el Programa Nvivo 11 Plus. Fuente: Elaboración propia.

A través de la utilización de la frecuencia de palabras, se ha podido comprobar que la palabra que más usa Evan a lo largo de todo el proceso de entrevistas es “madre” con un conteo total de 34 veces. No es de extrañar cuando es él mismo quien nos cuenta en la entrevista número siete que uno de los aspectos que más le ha influido en su desapego escolar ha sido la enfermedad de su madre. Con ello se confirma lo expuesto en la teoría en cuanto a la gran influencia que ejerce la familia y su contexto o condiciones para ofrecer un apoyo a los niños y niñas. Apoyo que Evan, cuando dejó de tener de manera inesperada, fue en un progresivo descenso educativo que le hacía desconectar tanto de sus tareas y deberes como en su estancia en las clases que poco a poco (tal y como es la naturaleza del desenganche escolar) fue mermándose hasta llegar a un desarraigo total con la escuela cuando tuvo que repetir 2º de la ESO por el hecho de faltar tantos días y no poder recuperar lo perdido.

“Instituto” es otra de las palabras que aparecen como más dichas por Evan y casi siempre va relacionada con sus experiencias negativas: cuando nos cuenta por qué no iba, que en ese lugar los docentes siempre van en busca de su castigo, que no le gustaba estar en las clases por el profesorado y por las asignaturas carentes de utilidad práctica, que no le encuentra el sentido a lo que estaba dando, etc. A lo que también se le añade la palabra “siempre” como sentimiento de frustración y con la que él expresa que siempre está fastidiado, siempre sale perdiendo, siempre quiere estar con su madre y no puede, etc. Evan relaciona su experiencia vacía en el instituto con el vacío que dejó su grupo de iguales, otro aspecto que influye en el proceso de desapego según los antecedentes investigados y que, en este caso, no es menos. Sin embargo, aquí no ha sido la influencia negativa de amigos cercanos los que le llevaron a dicha situación, sino la ausencia de ellos porque para Evan representaban un apoyo vital junto con el que le brindaba su familia. Por ello, debemos de poner especial atención a los acontecimientos importantes que ocurran en la vida de nuestro alumnado. Sobre todo, en ese paso de la Primaria a la Secundaria que, en este caso, ha sido otro factor importante que ha influido en su desencuentro con la escuela porque se encontraba solo y sin suficientes herramientas de apoyo ante una situación totalmente nueva que no le ayudaba.

Pese al haber establecido bloques generales que influyen en el proceso de desenganche escolar en este caso, no se debe olvidar la interseccionalidad de la que hablábamos en un principio y que un factor por sí solo no es determinante, sino su interacción con el resto. Tanto si nos fijamos en un bloque como en otro, se podría afirmar que, en todos ellos, lo que más influye a la hora de desencadenar un desapego escolar es la falta de apoyo en todos los sentidos y la necesidad no dada de ser escuchado. A continuación, se mostrará la nube de palabras generada a partir del Programa de análisis de datos a través de la frecuencia de palabras.



el hecho de no saber qué podía o qué no podía hacer hasta acceder al campo de la investigación. Tras superar dicha fase, he podido aprender las fases de la investigación cualitativa desde la práctica, dándome cuenta de que se puede tener un esquema de lo que se pretende hacer y cómo llevarlo a cabo, pero una vez en la realidad se pueden dar múltiples cambios que hacen de la investigación un proceso vivo y totalmente flexible para poder acceder a una información que sea realmente valiosa.

Mi paso por los distintos aprendizajes del Máster me ha ayudado a construir un andamiaje sobre el que he podido realizar este trabajo de investigación y sin ellos, no hubiese sido posible o hubiese sido mucho más difícil llevarlo a cabo. Un claro ejemplo es el del proceso realizado en la revisión de la bibliografía, donde se ha estado utilizando el manejo de las publicaciones a través de la base de datos en Mendeley que descubrí en las dos primeras asignaturas impartidas en el Máster (“Investigación para la mejora educativa” y “Técnicas e instrumentos para la investigación educativa: diseño, validación y análisis”). En dichas materias aprendí a usar esa base de datos, así como afiancé su manejo en las posteriores investigaciones hechas en el resto de las asignaturas que sirvieron como pruebas preparatorias previas a este trabajo final. Más adelante, se muestra una imagen de aquellas publicaciones que se han seleccionado, introduciéndolas en dicha base de datos y utilizándolas para el estudio. Este hecho me ha dado una organización de todos los archivos que estaban a mi disposición en cualquier momento sin necesidad de tener que ponerme a buscarlos otra vez en la Web cada vez que los necesitaba.

También destaco la asignatura de “Líneas de innovación/investigación” donde se presentaron una gran cantidad de publicaciones relacionadas con el ámbito de las ciencias experimentales, sociales y matemáticas. El análisis de todas ellas permitió la adaptación a documentos de investigación, acostumbrándome a trabajar con ellos, así como la identificación de cada una de sus partes que facilitaba poco a poco su comprensión. Como último ejemplo, pongo en relevancia la asignatura de “Equidad y sostenibilidad en la escuela deseable” que me reveló el tema que quería escoger para trabajar con ello, así como el

sentido que se manifiesta en esta investigación y por qué camino quería andar y seguir investigando.

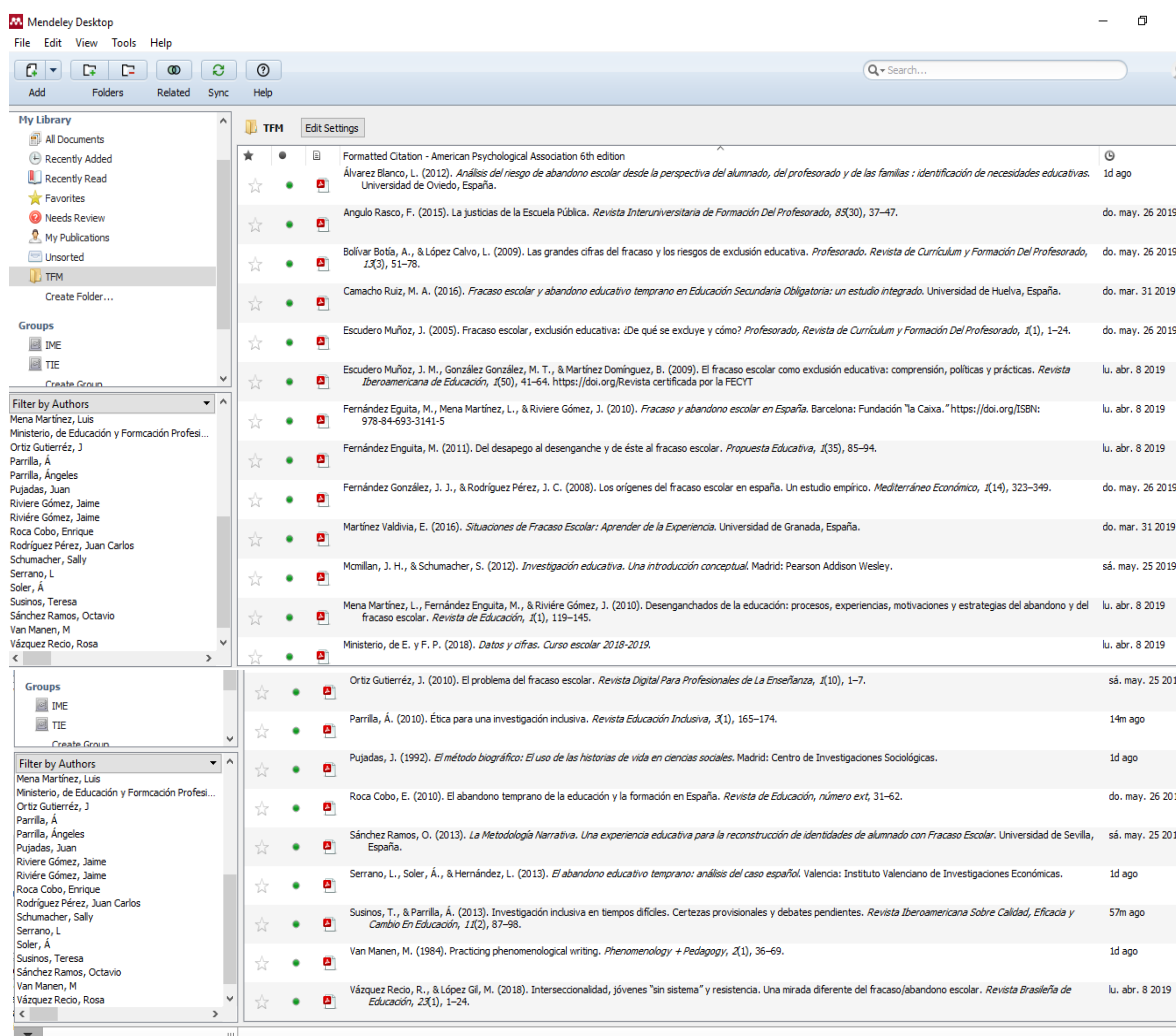


Figura 4. Manejo de la bibliografía a través de Mendeley. Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a mi papel como investigadora dentro de la metodología que sigo, he podido darme cuenta de primera mano del cómo es de difícil dividir la parte de mi persona que se quiere centrar en la recogida de datos y ser lo más profesional posible de la parte que empatiza con la realidad del fenómeno vivo que se está observando y se olvida un poco del trabajo que se está haciendo para adentrarse de lleno en la situación que se encuentra la otra persona. Resulta bastante complicado mantener un equilibrio total entre ambas partes debido a que el lado que quiere mejorar la realidad de este caso,

independientemente de la realización de la investigación (coincidiendo con uno de los objetivos de la investigación), siempre tiene más peso. Y es que se trata de algo intrínseco que acompaña a la investigación en todo momento porque lo que se pretende es comprender las causas del desenganche escolar de este joven y no se puede comprender algo si no se empatiza con ello. Por ejemplo, no puedo estar conversando con él intentando averiguar qué le pasaba cuando faltaba a clase, sabiendo que todavía no se encuentra cómodo o no puedo continuar profundizando en el tema de su madre hasta que no le aporte los ánimos que necesita. Sin embargo, ese creo que es un aspecto que enriquece a la información que se toma del joven, así como se alza totalmente a él, a sus experiencias sobre el desenganche escolar y su historia. De esta forma, su propia voz está siendo el eje principal de la investigación y no una simple parte más de ella.

Desde la visión educativa, este estudio posee una gran implicación en el ámbito de la educación porque ofrece la importancia de lo que significa escuchar al alumnado y aún más cuando muestran signos de desenganche escolar. Por ello, deberíamos de pararnos un momento a reflexionar sobre nuestra práctica educativa como docentes, si lo estamos haciendo tan bien como podemos, si nuestro proceder es adecuado y si se adapta a las distintas necesidades y características de nuestros discentes. Como se ha destacado a lo largo de esta investigación: la educación, si no es inclusiva, no es educación. Solo de esta forma podremos ofrecerles una educación de calidad que lleve consigo la equidad y la igualdad de oportunidades. Igualmente, se pone de manifiesto para la educación la relevancia que supone llevar a cabo una educación completa en el individuo basada en mucho más que la mera transmisión de conocimientos. Nos referimos a la interiorización de valores, comportamientos y actitudes que aporten en el niño o niña las herramientas y recursos necesarios para el afrontamiento de la vida tanto presente, como futura. A veces, como hemos podido comprobar con esta investigación, dichos aspectos son muchos más potentes para que el alumnado pueda alcanzar sus objetivos escolares y personales. Además, dicha educación no se debe reprimir ni frenar a medida que avanza la vida escolar del alumnado, sino que debería de formar parte constante de sus procesos de aprendizaje.



Prácticamente este estudio nos muestra que si hubiera una sola persona preocupada por estos jóvenes en proceso de desenganche escolar y que les brinde otras posibilidades y puntos de vista distintos, el planteamiento de sus vidas cambiaría a mejor en múltiples aspectos como la relación con sus docentes, su actitud frente a las situaciones problemáticas, sus ánimos para continuar estudiando, etc.

De este estudio de caso pueden surgir otras nuevas investigaciones como otros nuevos estudios de caso con los que se empiece a recabar una gran cantidad de trabajos de esta naturaleza y así se pueda tener una visión más amplia del desenganche escolar y poder entender nuevas perspectivas. Del mismo modo, podrían llevarse a cabo investigaciones en las que, además de lo trabajado, se incluya la perspectiva de centro a nivel organizativo y metodológico para que puedan darse mejoras de manera preventiva a dicho proceso de desapego escolar.

## **10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Álvarez Blanco, L. (2012). *Análisis del riesgo de abandono escolar desde la perspectiva del alumnado, del profesorado y de las familias: identificación de necesidades educativas*. Universidad de Oviedo, España.

Angulo Rasco, F. (2015). Las justicias de la Escuela Pública. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 85(30), 37-47.

Bolívar Botía, A. y López Calvo, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(3), 51-78.

Camacho Ruiz, M. A. (2016). *Fracaso escolar y abandono educativo temprano en Educación Secundaria Obligatoria: un estudio integrado*. Universidad de Huelva, España.

- Cotrina, M. y García, M. (2018). *Proyecto Mentorización social inclusiva*. Universidad de Cádiz. Documento no publicado.
- Escudero Muñoz, J. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1(1), 1-24.
- Escudero Muñoz, J. M., González González, M. T. y Martínez Domínguez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1(50), 41-64.
- Fernández Enguita, M. (2011). Del desapego al desenganche y de éste al fracaso escolar. *Propuesta Educativa*, 1(35), 85-94.
- Fernández Enguita, M., Mena Martínez, L. y Riviére Gómez, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación “la Caixa”.
- Fernández González, J. J. y Rodríguez Pérez, J. C. (2008). Los orígenes del fracaso escolar en España. Un estudio empírico. *Mediterráneo Económico*, 1 (14), 323-349.
- Martínez Valdivia, E. (2016). *Situaciones de Fracaso Escolar: Aprender de la experiencia*. Universidad de Granada, España.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2012). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- Mena Martínez, L., Fernández Enguita, M. y Riviére Gómez, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, 1(1), 119-145.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018). *Datos y cifras. Curso escolar 2018-2019*. Recuperado de <https://bit.ly/2WsymRA>

Ortiz Gutiérrez, J. (2010). El problema del fracaso escolar. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 1(10), 1-7.

Parrilla, Á. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista Educación Inclusiva*, 3(1), 165-174.

Pujadas, J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Roca Cobo, E. (2010). El abandono temprano de la educación y la formación en España. *Revista de Educación, número extraordinario*, 31-62.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Sánchez Ramos, O. (2013). *La Metodología Narrativa. Una experiencia educativa para la reconstrucción de identidades de alumnado con Fracaso Escolar*. Universidad de Sevilla, España.

Serrano, L., Soler, Á. y Hernández, L. (2013). *El abandono educativo temprano: análisis del caso español*. Valencia: Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas.

Susinos, T. y Parrilla, Á. (2013). Investigación inclusiva en tiempos difíciles. Certezas provisionales y debates pendientes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 87-98.

Van Manen, M. (1984). Practicing phenomenological writing. *Phenomenology + Pedagogy*, 2(1), 36-69.

Vázquez Recio, R. (Coord.) (2018). *Hacia una literacidad del fracaso escolar y del abandono temprano desde las voces de adolescentes y jóvenes. Resistencias, «cicatrices» y destinos*. Cádiz: Universidad de Cádiz.

Vázquez Recio, R. y López Gil, M. (2018). Interseccionalidad, jóvenes “sin sistema” y resistencia. Una mirada diferente del fracaso/abandono escolar. *Revista Brasileña de Educación*, 23(1), 1-24.

## 11. ANEXOS

### Anexo I

A continuación, se expondrá un total de 10 fichas de revisión bibliográfica que documenten lo consultado.

Ficha número 1	
<i>Título</i>	Interseccionalidad, jóvenes “sin sistema” y resistencia. Una mirada diferente del fracaso/abandono escolar.
<i>Autoría</i>	Rosa Vázquez Recio y Mónica López Gil.
<i>Objetivo</i>	Este artículo pone de manifiesto la importancia de una mirada interseccional hacia la complejidad que caracteriza los fenómenos del fracaso y abandono escolar, asumiendo así la retirada de centralizar la idea en el “problema del alumnado”.
<i>Resultados</i>	En su estudio evidencian que la educación comprensiva e inclusiva no se está haciendo realidad y que este colectivo etiquetado como fracaso escolar está excluido y desatendido por la falta de capacidad desde el sistema educativo para dar respuesta a sus necesidades, dificultades y circunstancias.
<i>Utilidad</i>	Me ha servido para esclarecer la idea de la interseccionalidad tanto como su concepto y el significado que encierra como el enfoque global que se pretende seguir en esta investigación, y a través del cual se intenta entender el fenómeno que se estudia.
<i>Referencia bibliográfica</i>	Vázquez Recio, R., y López Gil, M. (2018). Interseccionalidad, jóvenes “sin sistema” y resistencia. Una mirada diferente del fracaso/abandono escolar. <i>Revista Brasileña de Educación</i> , 23(1), 1-24.

Ficha número 2	
<i>Título</i>	<i>Hacia una literacidad del fracaso escolar y del abandono temprano desde las voces de adolescentes y jóvenes. Resistencias, «cicatrices» y destinos.</i>
<i>Autoría</i>	Coordinación de Rosa Vázquez Recio.
<i>Objetivo</i>	Este libro pretende que los jóvenes que han experimentado el fracaso y abandono escolar tomen conciencia de quienes son para que, desde una mirada situada, se le puedan dar voz a aquellos y aquellas que se consideran que no la tienen.
<i>Resultados</i>	A través de las distintas narraciones de los propios sujetos, se evidencia que los distintos sistemas (educativo, social, político, económico, etc.) se han encargado de eximirse de responsabilidades para cargar más a las personas que sufren dichos fenómenos a la vez que se les invisibilizan. Sin embargo, desde la interseccionalidad, se retoma la vida de cada una de las personas como tal, desde sus propias voces sin que queden reducidos a meras cifras y porcentajes.
<i>Utilidad</i>	Este libro se toma de referencia para la investigación que se aborda, ya que se replica el sentido por el que se lleva a cabo y la metodología que se sigue en su plano narrativo.
<i>Referencia bibliográfica</i>	Vázquez Recio, R. (Coord.) (2018). <i>Hacia una literacidad del fracaso escolar y del abandono temprano desde las voces de adolescentes y jóvenes. Resistencias, «cicatrices» y destinos</i> . Cádiz: UCA.

Ficha número 3	
<i>Título</i>	El abandono temprano de la educación y la formación en España.
<i>Autoría</i>	Enrique Roca Cobo.
<i>Objetivo</i>	Se pretende exponer las causas que provocan el abandono escolar temprano en España, así como aportar propuestas institucionales para poder combatirlo.
<i>Resultados</i>	Las propuestas de mejora para el abandono que se proponen a partir de leyes institucionales, van encaminadas hacia la mejora del rendimiento y éxito académico del alumnado en la ESO y hacia la facilitación del alumnado que haya presentado dificultades al terminar la ESO al acceso de programas de cualificación profesional inicial que le den paso hacia ciclos formativos.
<i>Utilidad</i>	El artículo me aporta la diferenciación de los conceptos de fracaso y abandono escolar, así como los datos y las causas que me ayudan a entender la importancia de las altas tasas de abandono que se generan en España, y en comparación con el resto de la Unión Europea. Sin embargo, su metodología cuantitativa me aleja de la forma en la que se lleva a cabo todo el proceso de mi investigación.
<i>Referencia bibliográfica</i>	Roca Cobo, E. (2010). El abandono temprano de la educación y la formación en España. <i>Revista de Educación</i> , número extraordinario, 31-62.

Ficha número 4	
<i>Título</i>	Fracaso y abandono escolar en España.
<i>Autoría</i>	Mariano Fernández Enguita, Luis Mena Martínez y Jaime Riviére Gómez.
<i>Objetivo</i>	El libro pretende exponer, además del proceso que lleva al fracaso escolar y las relaciones entre factores y resultados, aquellos rasgos dinámicos que comúnmente se encuentran en las distintas trayectorias de los y las jóvenes que no llegan a superar la formación obligatoria.
<i>Resultados</i>	Se centra en el desencanche como proceso multidimensional en el que se desarrollan múltiples acontecimientos que, por muchas razones, afectan en mayor o menor medida en la desvinculación con el sistema educativo y que se muestra como alerta de un posible desencadenante de fracaso escolar donde las escuelas deberían de actuar para frenar el problema, dejando a un lado el planteamiento de que las responsabilidades vienen fuera de ellas.
<i>Utilidad</i>	Este libro me aporta una descripción más extensa sobre las distintas motivaciones que poseen los jóvenes para no continuar en el sistema educativo como el querer trabajar, la transición a la vida adulta, la valoración de los distintos aspectos en la vida (el trabajo por encima de los estudios), las expectativas que les vertían externamente, las vivencias en el colegio, etc. Por lo que, al leer las palabras propias de esos chicos y chicas, tengo una idea más concreta del por qué el joven de mi investigación no encuentra una vinculación con su instituto.
<i>Referencia bibliográfica</i>	Fernández Enguita, M., Mena Martínez, L., y Riviére Gómez, J. (2010). <i>Fracaso y abandono escolar en España</i> . Barcelona: Fundación “la Caixa”.



Ficha número 5	
<i>Título</i>	Situaciones de Fracaso Escolar: Aprender de la experiencia.
<i>Autoría</i>	Estefanía Martínez Valdivia.
<i>Objetivo</i>	Esta tesis posee el objetivo de descubrir y analizar situaciones de fracaso escolar vividas por diferentes agentes, a fin de comprenderlas y averiguar la posible responsabilidad de la escuela para, según lo vivido en la experiencia, derivar acciones de mejora.
<i>Resultados</i>	Los factores más relevantes desde la experiencia de los estudiantes en su propia trayectoria de fracaso han sido las familias (asociadas a problemáticas de vulnerabilidad social), sus desmotivaciones (por la falta de funcionalidad a lo que realizan), la influencia de los iguales que ya se habían desvinculado de la escuela, la falta de apoyo por parte del profesorado y sus bajas expectativas respecto a dichos jóvenes, la ineficacia de los castigos escolares, etc.
<i>Utilidad</i>	Esta tesis me ofrece un buen marco de referencia conceptual en el que apoyarme, entre otros, porque aborda la temática desde un punto más práctico y realista. Igualmente, aunque se aborda la situación de fracaso escolar desde distintos agentes y en mi investigación me centro en el caso de un solo chico, su metodología me aporta una guía esclarecedora de lo complejo que pueden resultar estos tipos de metodologías cualitativas, optando ésta por una de corte fenomenológico donde trata de estudiar la experiencia directa de los sujetos y buscar los significados en ellos para transformar las experiencias vividas en relatos. Hecho que se pretende realizar en mi investigación.
<i>Referencia bibliográfica</i>	Martínez Valdivia, E. (2016). <i>Situaciones de Fracaso Escolar: Aprender de la experiencia</i> . Universidad de Granada, España.

Ficha número 6	
<i>Título</i>	Fracaso escolar y abandono educativo temprano en Educación Secundaria Obligatoria: un estudio integrado.
<i>Autoría</i>	María Auxiliadora Camacho Ruiz.
<i>Objetivo</i>	El objetivo principal de esta tesis es el de llegar a un conocimiento más profundo del problema del fracaso y abandono escolar en Huelva, así como aportar a la comunidad vías de reflexión sobre el tema y proponer actuaciones futuras que propicien mejoras tanto en el tema objeto como en la práctica educativa como base de otros problemas escolares.
<i>Resultados</i>	Todos los agentes implicados comparten que, tanto el fracaso escolar como el abandono educativo temprano, son muy complejos y multicausales. En cuanto a la valoración de las medidas, las más valoradas como positivas son aquellas que permiten la flexibilización del currículum y la respuesta educativa ofrecida al alumnado.
<i>Utilidad</i>	Esta tesis me da la posibilidad de observar el fenómeno del abandono escolar que, aunque no es el punto principal de mi investigación, me ayuda a tener una visión global del tema en cuanto al porqué del abandono. Asimismo, obtengo alternativas de prevención e intervención para reducir tanto el fracaso como el abandono escolar temprano a través de un estudio de casos en centros con buenas prácticas.
<i>Referencia bibliográfica</i>	Camacho Ruiz, M. A. (2016). <i>Fracaso escolar y abandono educativo temprano en Educación Secundaria Obligatoria: un estudio integrado</i> . Universidad de Huelva, España.

Ficha número 7	
<i>Título</i>	La Metodología Narrativa. Una experiencia educativa para la reconstrucción de identidades de alumnado con Fracaso Escolar.
<i>Autoría</i>	Octavio Sánchez Ramos.
<i>Objetivo</i>	El interés de estudio se centra en buscar explicaciones desde la práctica educativa donde se dan ciertas evidencias que facilitan comprender los procesos identitarios asociados al fracaso escolar bajo el enfoque de la teoría sociocultural.
<i>Resultados</i>	Se pone énfasis en la metodología narrativa como buena práctica al entender el fenómeno de manera multidimensional y al permitir la reflexión personal, así como la reconstrucción de la identidad.
<i>Utilidad</i>	Esta tesis me permite esclarecer la metodología que se lleva a cabo en la investigación. Una metodología que, a través de lo narrativo, permita poner en valor las concepciones propias que el sujeto construye para dar sentido a sus experiencias vividas. De esta forma, se pretende que el chico tome conciencia de su realidad y la comprenda para llegar a la construcción de sí mismo como manera de ayudarlo y mejorar su situación. Del mismo modo, tengo en cuenta y me ayudan las preguntas que se muestran para la recogida de información en los relatos autobiográficos de su instrumento en la investigación.
<i>Referencia bibliográfica</i>	Sánchez Ramos, O. (2013). <i>La Metodología Narrativa. Una experiencia educativa para la reconstrucción de identidades de alumnado con Fracaso Escolar</i> . Universidad de Sevilla, España.

Ficha número 8	
<i>Título</i>	Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar.
<i>Autoría</i>	Luis Mena Martínez, Mariano Fernández Enguita y Jaime Riviére Gómez.
<i>Objetivo</i>	Su objetivo principal es el de averiguar cuál es el camino que siguen jóvenes de entre 16 y más de 25 años que abandonaron el colegio antes de obtener un título postobligatorio y así observar cuáles son los motivos comunes y mayoritarios que los han llevado a dicha situación.
<i>Resultados</i>	Se concluyó con varios elementos clave y mayoritarios para el abandono entre dichos jóvenes: la atracción por incorporarse al mundo laboral, la desmotivación hacia la escuela por su oferta educativa, los cambios de colegio, la aparición de “malos profesores” en sus caminos y la conciencia del abandono como un éxito personal.
<i>Utilidad</i>	Este artículo me ha servido tanto como para entender el concepto de desenganche como para ser consciente de que dicho proceso es clave para que se lleve a cabo una actuación en esos momentos de desvinculación y que no se llegue al límite del fracaso o abandono escolar. Por dicho motivo, la atención para la selección del caso en cuestión se centra en un joven que presente estar en el proceso de desenganche y poder actuar lo más pronto posible. Además, sus resultados me aportan luz sobre por qué un grupo de jóvenes abandona, por lo que me puedo hacer una idea y tener en mente qué es lo que busca este caso concreto, aunque cada uno posea sus propias particularidades.
<i>Referencia bibliográfica</i>	Mena Martínez, L., Fernández Enguita, M., y Riviére Gómez, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. <i>Revista de Educación</i> , 1(1), 119-145.

Ficha número 9	
<i>Título</i>	Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa.
<i>Autoría</i>	Antonio Bolívar Botía y Lourdes López Calvo.
<i>Objetivo</i>	Este artículo posee el objetivo de analizar de manera descriptiva las cifras del fracaso escolar en España sobre la ESO y el abandono temprano para realizar críticas que permitan reducir sus índices tan altos y poder estar cerca de un éxito educativo para todo el alumnado.
<i>Resultados</i>	Se pone de manifiesto las alarmantes cifras de fracaso escolar que representan a personas reales que no poseen garantizados sus derechos. Por ello, se reivindica la generalización de más esfuerzos para la adquisición de competencias en aquel alumnado en riesgo de fracaso escolar, la financiación adicional para estudiantes desfavorecidos, medidas para evitar el abandono escolar temprano, la prestación de apoyo hacia aquellas necesidades de educación específica, etc.
<i>Utilidad</i>	Este artículo me muestra una visión diferente del análisis de los datos sobre fracaso y abandono escolar, ya que manifiesta la relevancia de conocer quién publica los datos y con qué propósitos porque pueden ser utilizados de una forma u otra según qué es lo que más convenga. Así, las Administraciones públicas actúan para mejorar las cifras, dejando a un lado el problema real que existe de fondo y esto es un hecho que se debería de tener en mente todo el tiempo. A veces se olvida que detrás de los números se esconden personas de verdad, que están sufriendo dichos fenómenos día a día y por ello, mi investigación se reafirma en actuar sobre un caso concreto.
<i>Referencia bibliográfica</i>	Bolívar Botía, A., y López Calvo, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. <i>Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado</i> , 13(3), 51-78.

Ficha número 10	
<i>Título</i>	Prevención del Fracaso Escolar en Educación Secundaria en Andalucía desde la Voz del Profesorado. Estudio de Caso.
<i>Autoría</i>	Jesús Domingo y José María Martos.
<i>Objetivo</i>	El objetivo que busca el artículo es caracterizar y comprender las concepciones implícitas, orientaciones e intencionalidades que subyacen en el discurso del profesorado que participa en medidas preventivas del fracaso escolar en Educación Secundaria.
<i>Resultados</i>	Las concepciones del profesorado sobre el tema se engloban en 3 bloques: la descripción de la medida, los factores vinculados con el fracaso escolar del alumnado y los relacionados con el tipo de agrupamiento. En el primero, se aborda una medida como el establecimiento de un aula aparte de la ordinaria para que dicho alumnado acuda solo en las asignaturas instrumentales. En el segundo, se destaca la motivación personal, el apoyo e interés de las familias y las dificultades escolares como factores vinculados con el fenómeno. Por último, se establece una diferencia metodológica entre trabajar en el aula de referencia y en el aula de diversificación, habiendo más motivación en esta última.
<i>Utilidad</i>	Aunque esté enfocada desde el punto de vista del profesorado y no del alumnado, esta investigación se relaciona con la mía en la manera en que se lleva a cabo. Ambas buscan una metodología comunicativa donde se narren las experiencias vividas para que, desde un conocimiento situado, se llegue a alcanzar una mejoría de la situación. Por ello, me es útil la idea expuesta, aunque este artículo no haya sido utilizado dentro del trabajo.
<i>Referencia bibliográfica</i>	Domingo, J., y Martos, J. M. (2017). Prevención del Fracaso Escolar en Educación Secundaria en Andalucía desde la Voz del Profesorado. Estudio de Caso. <i>Revista Internacional de Educación para la Justicia Social</i> , 6(1), 329-347.

## Anexo II

A continuación, se muestra el documento que se le aportó a Evan para que su madre lo firmase en caso de estar de acuerdo con los procedimientos que se iban a llevar a cabo en el trabajo con su hijo.

### DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO Y CONFIDENCIALIDAD

Yo, Alba Dodero Anillo, voluntaria del *Proyecto de Mentorización Inclusiva con jóvenes en proceso de desenganche y riesgo de abandono escolar* en el que \_\_\_\_\_ está siendo intervenido por mí, me dirijo a usted: \_\_\_\_\_ (madre de \_\_\_\_\_, alumno del I.E.S. \_\_\_\_\_) para pedirle el consentimiento de poder grabar las conversaciones que tenga con su hijo dentro de dicho Proyecto de la Universidad de Cádiz para poder llevar a cabo mi Trabajo Fin de Máster, así como incluir este documento en él. En ningún momento ni la voz ni el nombre de su hijo quedarán reflejados en dicho trabajo, solo el contenido de las conversaciones. Él estará protegido totalmente bajo el anonimato.

Gracias de antemano. Un saludo.

Firma de la voluntaria:

Firma de la madre:

En ..... a ..... de ..... de .....

Dicho documento se perdió cuando Evan se lo quiso entregar a su madre debido a que no la ve todos los días, ni todos los fines de semana y se le extravió en el centro de menores. Pero en su lugar, la madre (al estar de acuerdo con ello) escribió la nota expuesta dando su consentimiento por escrito.

Yo, [REDACTED] [REDACTED]  
con D.N.I. [REDACTED]  
madre de [REDACTED]  
 doy el consentimiento para que  
usted pueda guardar las conversaciones  
con mi hijo.

En solista  
[REDACTED]



### Anexo III

La tabla que se muestra a continuación contiene todos aquellos aspectos que se tuvieron en cuenta para la obtención de información a lo largo de las siete entrevistas.

Tabla 2

*Atributos de las entrevistas*

- 
1. Datos personales.
  2. Contexto sociocultural.
  3. Contexto familiar.
  4. Contexto personal.
  5. Relación con sus iguales.
  6. Descripción de su trayectoria escolar hasta la actualidad.
  7. Explicación de los sentimientos generados en esa trayectoria y la actitud mostrada.
  8. Relato de experiencias consideradas no satisfactorias en el centro educativo.
  9. Relato de experiencias consideradas no satisfactorias en la vida personal.
  10. Reflexiones surgidas en dichas experiencias (cómo se podría haber evitado, quiénes podrían haber ayudado en esos momentos y cómo, etc.).
  11. Causas de la repetición del curso, las bajas notas, etc.
  12. Actitudes y actuaciones del profesorado.
  13. Explicación de lo que más ha influido en las experiencias no satisfactorias.
  14. Conocimiento sobre si el docente puede contribuir a la situación de desenganche escolar. En caso afirmativo, bajo qué actuaciones, por qué, ejemplos, etc.
  15. Conocimiento sobre qué se podría hacer desde el centro para evitar la situación de desapego (bajos resultados académicos, repetición de curso, desmotivación, etc.).
  16. Descripción de las cualidades y características que debería de poseer un docente.
- 

Fuente: Elaboración propia.

#### Anexo IV

A continuación, se muestra un cuadro que resume a grandes rasgos aquellos aspectos más importantes que se trataron a lo largo de las 7 entrevistas con el joven.

<i>Fecha de la entrevista</i>	<i>Aspectos tratados</i>
1. Jueves, 16 de mayo	<ul style="list-style-type: none"><li>- Presentaciones, explicación del Proyecto de Mentorización y consentimientos.</li><li>- Abordamos las formas de resolver una discusión que Evan tuvo con su profesora de Física y Química.</li><li>- Se intentó averiguar el motivo de su frustración hacia el instituto y casi todo lo que le rodeaba.</li><li>- Se intentó canalizar la ira de Evan ante el hecho de no poder estar con su madre.</li></ul>
2. Lunes, 20 de mayo	<ul style="list-style-type: none"><li>- Ahondamos en la expresión de sus sentimientos en lo relativo a no estar viviendo en su casa, cómo le afecta.</li><li>- Expresa la relación que establece con su madre viviendo en el centro, cómo lo vive.</li><li>- Reflexionamos sobre el papel de los docentes en su vida actual en el centro, en qué medida le afecta.</li><li>- Se intenta dar otras alternativas para no caer en una frustración constante.</li><li>- Se profundiza en datos de su vida cuando era pequeño, qué le gustaba y qué le gusta hacer ahora.</li></ul>
3. Miércoles, 22 de mayo	<ul style="list-style-type: none"><li>- Se intenta solucionar una nueva discusión surgida con su tutora.</li></ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexionamos sobre el gran impacto que posee para Evan que surjan discusiones con sus profesoras, por qué se originan y cómo le afectan.</li> <li>- Se profundiza en su vida en el centro, cómo la vive y cuáles son los sentimientos que le provoca.</li> <li>- Evan expresa su deseo por querer salir del centro y del instituto, por lo que se intenta volver al punto de inicio donde empezó su desenganche.</li> <li>- Se cuestiona si viviendo de esa forma era feliz.</li> <li>- Nos preguntamos qué le hace falta para ser feliz.</li> <li>- Establecemos metas futuras que se puedan conseguir.</li> </ul>
4. Miércoles, 29 de mayo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se profundiza en su vida en la Primaria, cómo se sentía, cómo vivía en su casa, cuál era la relación que tenía con su madre y con su padre, cómo eran sus docentes, etc.</li> <li>- Se llega al punto donde su madre enfermó, cómo lo experimentó, qué ocurría en esos momentos, etc.</li> <li>- Evan revela el motivo de la entrada al centro de menores, cuál es su interpretación de los hechos, cuál es su valoración.</li> <li>- Evan expresa cómo se sentía cuando entró en 1º de la ESO.</li> <li>- Evan muestra la importancia que tenía para él su grupo de iguales y cómo le afectó cuando se dividieron.</li> </ul>
5. Miércoles, 5 de junio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Surge un pequeño malentendido con su tutora, como los anteriores. Evan tiene una reacción distinta, no se siente tan frustrado como antes. Se va dando cuenta de que no hay por qué exaltarse tanto ante esas situaciones.</li> <li>- Evan pone solución al malentendido a partir de las herramientas que se le han aportado en las situaciones anteriores.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Continuamos en la profundización de las causas de su desenganche cuando empezaba a faltar al instituto.</li> <li>- Evan es consciente de la influencia negativa que le aporta el centro, vivir su vida a base de conseguir los puntos suficientes para poder ver a su madre de permiso.</li> <li>- Nos cuestionamos lo que ha aportado de forma positiva el estar en el centro, qué podemos aprender de las situaciones difíciles.</li> </ul>
6. Jueves, 12 de junio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evan muestra que entiende la importancia que tienen los estudios útiles para él en la vida presente y futura.</li> <li>- Expresa la desconexión que le suponen las asignaturas que se presentan como poco prácticas o monótonas.</li> <li>- Se siente motivado ante el futuro, sacarse la carrera de enfermero como objetivo y aprender inglés poco a poco.</li> <li>- Muestra planes a modo de organización de vida para cuando salga del centro de menores.</li> <li>- Evan muestra la concepción que posee sobre el instituto actualmente.</li> </ul>
7. Miércoles, 19 de junio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leemos su historia de vida, reflexionamos sobre ella en base a distintos aspectos: qué le ha llamado más la atención, qué le ha gustado más y menos, de qué aspectos se ha dado cuenta, qué reflexiones obtiene de todo ello, etc.</li> <li>- Nos centramos en las medidas preventivas que podría tener el instituto para que lo que le ha pasado a él, no les ocurra a otras personas.</li> <li>- Profundizamos en qué le hubiese ayudado en su situación cuando entró en 1º de la ESO y cuando estaba empezando a faltar a las clases.</li> </ul>

Figura 5. Cuadro resumen de los contenidos de las entrevistas. Fuente: Elaboración propia.